

НАУЧНОЕ ОБОЗРЕНИЕ • ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ № 3
SCIENTIFIC REVIEW • PEDAGOGICAL SCIENCES 2017

Т.В. Шнуровозова (T.V. Shnurovozova)

НАУЧНОЕ ОБОЗРЕНИЕ • ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

SCIENTIFIC REVIEW • PEDAGOGICAL SCIENCES

www.science-education.ru

2017 г.



***В журнале представлены научные обзоры,
литературные обзоры диссертаций,
статьи проблемного
и научно-практического характера***

The issue contains scientific reviews, literary dissertation reviews,
problem and practical scientific articles

СОДЕРЖАНИЕ

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИЧЕСКОМУ АНАЛИЗУ В ВУЗЕ <i>Жунисбекова Д.А.</i>	7
ВЛИЯНИЕ СРЕДЫ НА РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДОШКОЛЬНИКОВ <i>Жунисбекова Ж.А., Керимбеков М.А., Момбиева Г.А.</i>	10
СОДЕРЖАНИЕ И СТРУКТУРА ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ <i>Заркенова Ж.Т.</i>	14
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ НА УРОКАХ «ПОЗНАНИЕ МИРА» <i>Заркенова Л.С., Ильясова Б.И.</i>	18
ВЗАИМОСВЯЗЬ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМЕННОЙ И УСТНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА <i>Ильясова Б.И., Заркенова Л.С.</i>	25
САМОСТОЯТЕЛЬНОЕ КОНСТРУИРОВАНИЕ ЗАДАНИЙ ПО ЭЛЕКТРИЧЕСТВУ С ПОСЛЕДУЮЩЕЙ ПРОВЕРКОЙ РЕЗУЛЬТАТОВ НА КОМПЬЮТЕРНОЙ МОДЕЛИ <i>Кабылбеков К.А., Дасибеков А.Д., Саидахметов П.А., Октам. М., Дуйсебек Н.</i>	32
ТЕХНОЛОГИИ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ <i>Кутанова Р.А.</i>	39
ОСНОВНЫЕ ДИАГНОСТИЧЕСКИЕ СХЕМЫ В ПСИХОДИАГНОСТИКЕ <i>Лекерова Г.Ж., Керимбекова Ж.У., Бектурганова С. М., Полатова А.Н., Айтуреева Ж.Ж.</i>	43
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ СТАТУС РЕБЕНКА, ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КАРТА ШКОЛЬНИКА <i>Лекерова Г.Ж., Исабаева А.С., Нурбекова А.М., Турекулова Н.А., Досжанова Ж.Т.</i>	46
СТРУКТУРНЫЕ КОМПОНЕНТЫ ШКОЛЬНОЙ ПСИХОДИАГНОСТИКИ <i>Лекерова Г.Ж., Алишинбаев О.А., Адилбекова Г.О., Тагайбекова Д.С., Пошаева Г.С., Бекбулатова Г.А.</i>	49
РОЛЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА ДИСЦИПЛИНЫ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК» В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВЫПУСКНИКА ВУЗА <i>Матиенко А.В.</i>	52
ИНТЕГРАЦИОННЫЕ ПРЕОБРАЗОВАНИЯ И КОНЦЕПЦИЯ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ <i>Мизанбекова С.К., Богомолова И.П.</i>	56
ИННОВАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧИТЕЛЯ В АСПЕКТЕ ПРИМЕНЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ <i>Мусабекова Г.Т.</i>	67
КОМПЕТЕНЦИЯ МАТЕМАТИЧЕСКОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЫ <i>Нахман А.Д.</i>	71
ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФЕДЕРАЛЬНЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ (ФГОС) <i>Россова Ю.И., Ивонтьева А.К.</i>	80

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ВОСПИТАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ (НА МАТЕРИАЛЕ НАЦИОНАЛЬНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ)	
<i>Санжина Д.Д.</i>	83
ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПЕДАГОГА НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	
<i>Сергеева Б.В.</i>	87
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ С ЛИНГВИСТИЧЕСКИМИ СЛОВАРЯМИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	
<i>Сергеева Б.В., Стешенко А.Ю.</i>	100
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	
<i>Сергеева Б.В., Трофимцова О.С.</i>	110
РОЛЬ ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ В ФОРМИРОВАНИИ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ШКОЛЬНИКОВ	
<i>Хусаинов З.А.</i>	123
ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ	
<i>Хусаинов З.А., Миннебаева З.Э.</i>	126
СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ СТРУКТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	
<i>Шкутина Л.А., Рымханова А.Р., Мирза Н.В., Карманова Ж.А.</i>	130

CONTENTS

FEATURES OF USE THE INFORMATION TECHNOLOGIES OF EDUCATION TO MATHEMATICAL ANALYSIS IN HIGH SCHOOL <i>Zhunisbekova D.A.</i>	7
INFLUENCE OF THE ENVIRONMENT ON DEVELOPMENT OF CREATIVE ABILITIES OF PRESCHOOL CHILDREN <i>Zhunisbekova Zh.A., Kerimbekov M.A., Mombiyeva G.A.</i>	10
ETHNOCULTURAL CONTENT AND STRUCTURE OF THE COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS <i>Zarkanova Zh.T.</i>	14
THE USE OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES AT TRAINING PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION ON THE LESSONS OF «KNOWLEDGE OF THE WORLD» <i>Zarkanova L.S., Ilyassova B.I.</i>	18
INTERRELATION OF WRITTEN AND ORAL SPEECH IN SCHOOL-AGE CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES <i>Ilyassova B.I., Zarkanova L.S.</i>	25
INDEPENDENT CONSTRUCTION JOBS IN ELECTRICITY, AND THEN REVIEWING THE RESULTS ON A COMPUTER MODEL <i>Kabyrbekov K.A., Dasibekov A.D., Saidahmetov P.A., Oktam M., Duisebek N.</i>	32
TECHNOLOGY OF INDEPENDENT ACTIVITY OF STUDENTS IN HIGH SCHOOL <i>Kutanova R.A.</i>	39
THE BASIC DIAGNOSTIC CIRCUITS IN PSYCHODIAGNOSTICS <i>Lekerova G.Zh., Kerimbekova Zh.U., Bekturganova S.M., Polatova A.N., Ayturueva Zh.Zh.</i>	43
PSYCHO-PEDAGOGICAL STATUS OF THE CHILD, PSYCHO-PEDAGOGICAL MAP SCHOOLBOY <i>Lekerova G.Zh., Isabayeva A.S., Nurbekova A.M., Turekulova N.A., Doszhanova Zh.T.</i>	46
STRUCTURAL COMPONENTS SCHOOL PSYCHODIAGNOSTICS <i>Lekerova G.Zh., Alshinbayev O.A., Adilbekova G.O., Tagaybekov D.S., Poshayeva G.S., Bekbulatov G.A.</i>	49
EDUCATIONAL POTENTIAL ROLE OF THE DISCIPLINE «FOREIGN LANGUAGE» IN THE FORMATION OF UNIVERSITY GRADUATES' PROFESSIONAL COMPETENCE <i>Matienko A.V.</i>	52
INTEGRATION AND TRANSFORMATION OF THE CONCEPT OF HIGHER EDUCATION <i>Mizanbekova S.K., Bogomolova I.P.</i>	56
INNOVATIVE ACTIVITIES OF THE TEACHER IN ASPECT OF USE OF INFORMATION TECHNOLOGIES <i>Mussabekova G.T.</i>	67
COMPETENCE OF MATHEMATICAL MODELING IN THE CONTEXT OF MODERN EDUCATIONAL PARADIGM <i>Nakhman A.D.</i>	71
STUDENTS' PROJECT ACTIVITIES IN THE CONTEXT OF IMPLEMENTATION OF THE FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARDS (FSSES) <i>Rossova Yu.I., Ivontieva A.K.</i>	80

LINGUO-DIDACTIC BASES OF EDUCATION LANGUAGE IS TOLERANT (ON THE NATIONAL LITERATURE MATERIAL)	
<i>Sanzhina D.D.</i>	83
FEATURES PROFESSIONAL SELF TEACHER PRIMARY EDUCATION	
<i>Sergeeva B.V.</i>	87
THEORETICAL BASIS OF THE WORK WITH LINGUISTIC DICTIONARY IN ELEMENTARY SCHOOL	
<i>Sergeeva B.V., Steshenko A.Y.</i>	100
THEORETICAL FOUNDATIONS OF DEVELOPMENT OF SPEECH ACTIVITY OF YOUNGER SCHOOLBOYS	
<i>Sergeeva B.V., Trofimtsova O.S.</i>	110
THE ROLE OF ETHNOPEDAGOGICAL KNOWLEDGE IN THE ECOLOGICAL CULTURE FORMATION OF SCHOOLCHILDREN	
<i>Khusainov Z.A.</i>	123
FORMATION OF ECOLOGICAL CULTURE OF STUDENTS IN THE ETHNOPEDAGOGICAL ASPECT	
<i>Khusainov Z.A., Minnebaeva Z.E.</i>	126
SUBSTANTIAL STRUCTURE OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF TEACHERS IN THE INCLUSIVE EDUCATION	
<i>Shkutina L.A., Rymhanova A.R., Mirza N.V., Karmanova Zh.A.</i>	130

УДК 378

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИЧЕСКОМУ АНАЛИЗУ В ВУЗЕ

Жунисбекова Д.А.

*Южно-Казахстанский государственный университет им. М. Ауэзова, Шымкент,
e-mail: dana25@mail.ru*

Проведен анализ состояния методики обучения высшей математики в вузе. Учитывались особенности активного использования информационных и коммуникационных технологий. Мы также рассматривали научные разработки по использованию информационных технологий в процессе обучения студентов, например, создания педагогических средств учебного назначения на основе использования информационных технологий, внедрения дистанционного обучения в образовательный процесс, совершенствования средств обучения на основе информационных технологий и т.д. В обучении курсу математического анализа существует ряд методических проблем, решению которых способствует использование информационных технологий.

Ключевые слова: высшее образование, информационные технологии, математический анализ, применение современных информационных технологий, проблемное обучение

FEATURES OF USE THE INFORMATION TECHNOLOGIES OF EDUCATION TO MATHEMATICAL ANALYSIS IN HIGH SCHOOL

Zhunisbekova D.A.

M. Auezov South-Kazakhstan State University, Shymkent, e-mail: dana25@mail.ru

We have done the analysis of the status of Math education in high school. We also took into consideration the peculiarities of active use of information and communication technologies. We considered scientific researches of use the information technologies in teaching process of high school, for example, the construction of educational tools by use of information technologies, use the distance teaching in educational process, improvement the educational means based on information technologies, and etc. In training to mathematical analysis' course there are a number of methodological problems, the solution of which contributes by using the information technologies.

Keywords: high school, information technologies, mathematical analysis, use the modern information technologies, problem teaching

Система высшего образования Республики Казахстан претерпевает все большее развитие в области математического образования. Интенсивно идет поиск новых моделей образования, при этом в качестве движущей силы модернизации всех образовательных процессов рассматривается развитие инновационных подходов к организации обучения на основе широкого и активного использования информационных и коммуникационных технологий.

В современной сложной социокультурной ситуации существует противоречие между растущими требованиями к личности и деятельности педагога и фактическим уровнем готовности к преподаванию и уровнем владения информационными и коммуникационными технологиями преподавателя. Разрешение этого противоречия требует от системы педагогического образования решения целого ряда проблем, что позволит повысить уровень и качество образования.

Информатизация образования рассматривается как одно из основных направлений государственной образовательной политики. За последние годы в системе образования происходят научные разработки

по использованию информационных технологий в процессе обучения студентов, например, создания педагогических средств учебного назначения на основе использования информационных технологий, внедрения дистанционного обучения в образовательный процесс, совершенствования средств обучения на основе информационных технологий и т.д.

Вместе с тем, методические проблемы и теоретический аспект использования информационных технологий в обучении математическому анализу студентов вузов не находят глубокого отражения на практике. Обучение математическому анализу студентов педагогических вузов слабо ориентировано на подготовку будущих учителей математики к использованию информационных технологий в процессе изучения математического анализа и будущей профессиональной деятельности. Это связано с недостаточностью теоретической проработки вопросов использования информационных технологий в процессе обучения математическому анализу и недостаточной разработанностью методики обучения математическому анализу с использованием информационных технологий.

Однако в обучении курсу математического анализа и, в частности, в обучении интегральному исчислению существует ряд методических проблем, решению которых способствует использование информационных технологий. Среди таких проблем можно назвать существующий формализм в усвоении студентами основных понятий интегрального исчисления; затруднения в систематизации и структурировании полученных знаний по интегральному исчислению и в визуализации абстракций интегрального исчисления; недостаточное развитие творческой активности студентов; слабое развитие информационной культуры студентов.

Решение данной проблемы возможно, если процесс обучения сопровождается:

- становлением устойчивой познавательной мотивации студента на овладение умениями научно-информационной деятельности, что усиливает самообразовательную направленность исследуемого процесса;

- включением обучающегося в научный поиск, требующий применения умений авторского редактирования, интерпретации текстовых сообщений, создания и распространения нового знания (вторичного документа) и позволяющий их закрепить;

- рефлексией обучающегося процесса формирования умений научно-информационной деятельности, обеспечивающей личностно-деятельностный характер их усвоения.

При таком подходе в учебной компьютерной среде интегрируются активная исполнительная и контрольно-аналитическая деятельности, связанные с этапами проблематизации, рефлексии, оценки, реализуются сущностные потребности обучающегося в развитии научно-информационных умений и трансформации их в практику. Умения научно-информационной деятельности учащегося выходят на первый план как умения самостоятельного получения нового знания, работы с ним и распространения, как личностное достижение.

Также существует проблема организации самостоятельной работы студентов в условиях сокращения аудиторных часов. Ведь самостоятельная работа студентов – это такой процесс, организация которого требует от преподавателя непосредственного участия в деятельности обучаемых, с обнаружением и указанием причин появления ошибок, а также он является периодом самоорганизации, когда не требуется непосредственного участия преподавателя в процессе самостоятельного формирования знаний студентов. В организации самостоятельной

работы студентов особенно важно правильно определить объем и структуру содержания учебного материала, выносимого на самостоятельную проработку, а также необходимое методическое обеспечение самостоятельной работы студентов. Последнее, как правило, включает программу работ (проведение наблюдений, изучение первоисточников и т.п.), варианты задачи, нестандартные индивидуальные задания для каждого студента, инструментарий для их выполнения. Применяемые сейчас различные методические пособия по самостоятельной работе студентов носят обычно информационный характер. Студента же необходимо ориентировать на творческую деятельность в контексте дисциплины.

Возвращаясь к применению новых информационных технологий в обучении отметим несколько направлений их применения в образовательном процессе: *компьютер, как средство контроля знаний; лабораторный практикум с применением компьютерного моделирования; мультимедиа-технологии, как иллюстративное средство при объяснении нового материала, персональный компьютер, как средство самообразования.*

В практике работы преподавателей для осуществления контроля знаний используются тематические тесты (тестирующие программы); как правило, источником тестов могут служить мультимедиа компакт-диски с обучающими программами или глобальная сеть Интернет. Сегодня многие образовательные учреждения имеют доступ к ресурсам Всемирной сети, а некоторые из них создают собственные Интернет-страницы и располагают на них методические разработки, учебные программы и т.п. Помимо этого, существуют специализированные компьютерные программы (приложения), так называемые генераторы тестов, которые позволяют создавать тестирующие программы. В этом случае преподаватель самостоятельно программирует ход тестирования и вопросы теста.

За последние годы возросло внимание и исследователей, и преподавателей к персональному компьютеру как средству моделирования различных процессов. С помощью компьютера моделируются физические явления, химические реакции, управление производственными или экономическими процессами и др. Однако, мы считаем, что не следует злоупотреблять компьютерным моделированием, если есть возможность провести реальный опыт.

Современные информационные технологии используются при иллюстрировании учебного материала, (например, так называ-

емые, анимированные слайд-фильмы). Это позволяет, при необходимости, демонстрировать изучаемые процессы в динамике. Звуковые и видеофрагменты также можно демонстрировать посредством компьютера.

Применение современных информационных технологий значительно повышает эффективность самообразования. Это, в первую очередь, связано с тем, что при работе с информацией, записанной в цифровом (электронном) виде, легко организовать автоматический поиск необходимых данных. В электронный вид переведены многие, всемирно известные, энциклопедии и словари, существует большое количество электронных книг и учебников. Растет популярность дистанционного образования, когда задания и методические рекомендации обучающийся получает через Интернет или по электронной почте.

Применение информационных технологий в обучении с позиции принципа наглядности можно разделить так:

– средства современных информационных технологий существенно повышают качество самой визуальной информации, она становится ярче, красочнее, динамичнее;

– при использовании современных информационных технологий коренным образом изменяются способы формирования визуальной информации, становится возможным создание «наглядной абстракции». Если традиционная наглядность обучения подразумевала конкретность изучаемого объекта, то при использовании информационных технологий становится возможной интерпретация существенных свойств не только тех или иных реальных объектов, но и научных закономерностей, теорий, понятий, причем в динамике, если это необходимо.

Анализируя теорию и практику обучения студентов математическому анализу и использование информационных технологий в процессе обучения интегральному исчислению, наблюдается потребность образовательной практики в использовании информационных технологий в процессе обучения математическому анализу и не-

обходимость в комплексном, систематическом исследовании возможностей их эффективного использования; создаются оптимальные условия для позитивных потенциальных возможностей использования информационных технологий в обучении интегральному исчислению студентов в вузе.

Таким образом, применение традиционных форм, средств, методов обучения с использованием информационных технологий могут существенно повысить эффективность и интенсификацию образовательного процесса, решить стоящие перед образовательным учреждением задачи обучения и воспитания активно и творчески мыслящего обучающегося.

Список литературы

1. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. – М.: Просвещение, 1980. – 368 с.
2. Астратов Ю. Размышления об использовании компьютера в учебном процессе. // Информатика и образование. – 1987. – № 5. – С. 92–93.
3. Жунисбекова Д.А., Жунисбекова Ж.А., Керимбеков М.А. Применение различных методов обучения в вузе. // Материалы XII международной научно-практической конференции «KLUCZOWE ASPEKTY NAUKOWEJ DZIAŁALNOŚCI – 2015». Przemyśl, «Nauka I studia». Чехия. – 2016. – Том 5. – С. 42–43.
4. Жунисбекова Д.А., Такибаева Г.А., Аширбаев Х.А., Джумагалиева А.И. Организация учебно-познавательной деятельности студентов при обучении математическому анализу. // Материалы XI международной научно-практической конференции «WYKSZTAŁCENIE I NAUKA BEZ GRANIC – 2015». Przemyśl, «Nauka I studia». Чехия. – 2015. – Том 7. – С. 57–59.
5. Кузнецова З.М. Особенности использования информационных технологий в вузе (на примере АНО КИЭСП) // Современные наукоемкие технологии. – 2006. – № 4. – С. 27–28.
6. Кузьмина Н.В. Основы вузовской педагогики. – Л., 1972.
7. Современные аспекты методики обучения математике: учеб. пособие. / под ред. И.Н. Семеновой, А.В. Слепухина. – Екатеринбург, ГОУ ВПО «УГПУ». 2009. – 222 с.
8. Тыщенко О.Б., Уткес М.В. Границы возможностей компьютера в обучении. – // Образование. – 2002. – № 4. – С. 85–91.
9. Шакирова Д.М. Информационные технологии в многоуровневой системе образования: // Материалы Междунар. науч.-практ. конф., г. Казань, – Казань: Новое знание, 2005. – 245 с.

УДК 371.351:159.9

ВЛИЯНИЕ СРЕДЫ НА РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДОШКОЛЬНИКОВ

¹Жунисбекова Ж.А., ²Керимбеков М.А., ³Момбиева Г.А.¹Южно-Казахстанский государственный университет им. М. Ауэзова, Шымкент;²Институт повышения квалификации педагогических работников

по Южно-Казахстанской области (Филиал АО «Национальный

центр повышения квалификации педагогических кадров «Өрлеу»), Шымкент;

³Казахский Национальный педагогический университет им. Абая, Алматы,

e-mail: zhakena@yandex.ru

Данная работа знакомит читателей с особенностями развития ребёнка на этапе от 3-х до 6-7-ми лет, а также условиями воспитания детей данного возраста. В статье подчеркивается, что спецификой дошкольного возраста является изменение социальных условий – среды развития ребёнка. Особенности данного периода являются ряд требований, которые взрослые предъявляют к личности своего воспитанника, его общению со сверстниками и со взрослыми и т.д.

Ключевые слова: способности, творческие способности, дошкольный возраст, среда, когнитивная сфера

INFLUENCE OF THE ENVIRONMENT ON DEVELOPMENT OF CREATIVE ABILITIES OF PRESCHOOL CHILDREN

¹Zhunisbekova Zh.A., ²Kerimbekov M.A., ³Mombiyeva G.A.¹M.O. Auezov South Kazakhstan State University, Shymkent;²Institute of improvement of professional skill of pedagogical workers on the South Kazakhstan area (joint-stock company Branch «National training centre of pedagogical shots «Orley»), Shymkent;³South Kazakhstan State Pedagogical institute, Shymkent, e-mail: zhakena@yandex.ru

This work acquaints readers with features of a child development at a stage from 3rd to 6-7 years, and also conditions of education of children of this age. In article it is emphasized that specifics of preschool age is change of social conditions – child development environments. Features of this period are a number of requirements which adults impose to the identity of the pupil, his communication with peers and with adults, etc.

Keywords: abilities, creative abilities, preschool age, environment, cognitive sphere

В «Концепции 12-летнего среднего образования Республики Казахстан» [1] подчеркивается, что основной функцией начальной ступени является формирование интеллектуальной, эмоциональной, деловой, коммуникативной готовности учащихся к активно-деятельностному взаимодействию с окружающим миром. Следовательно, меняются приоритеты целей начального образования. На передний план ставятся цели, которые заключаются не только в вооружении учащегося определенной суммой предметных знаний, умений и навыков, но и в воспитании его личности на основе формирования учебной деятельности. Формирование учебной деятельности тесно связано с повышением теоретического уровня содержания образования и использование новых форм и методов в обучении.

Ориентация современной школы на разностороннее развитие личности ребенка предполагает, в частности, необходимость гармоничного сочетания учебной деятель-

ности, в рамках которой формируются базовые знания, умения и навыки, с деятельностью творческой, связанной с развитием индивидуальных задатков учащихся, их познавательной активности, способности самостоятельно решать задачи и т.п. Учителя начальных классов призваны развивать творческие способности детей, воспитывать в каждом ребенке самостоятельную личность, владеющую инструментарием развития и самосовершенствования, умеющую находить эффективные способы решения проблемы, осуществлять поиск нужной информации, критически мыслить, вступать в дискуссию, коммуникацию.

Для педагогической науки проблема развития творческих способностей у дошкольников не нова, и будет справедливо признать, что в этом важном вопросе сделано немало. И все же формирование и развитие творческих способностей дошкольников по-прежнему вызывает достаточно серьезные затруднения у педагогов и психологов. Поэтому учителю необходимо

придерживаться следующих требований: внимательно и чутко относиться ко всем проявлениям творческой активности детей; помогать каждому ребенку понять самого себя; всячески поощрять стремление высказывать и обсуждать с товарищами креативные идеи.

В возрасте от 3-х до 6-7-ми лет у ребёнка происходит дальнейшее интенсивное развитие психической, физической и личностной организации. Развиваются внутренние органы, увеличиваются мышечная масса, вес мозга, усиливается регулирующая роль коры больших полушарий. Все это создает необходимые условия для психического и личностного развития. У ребёнка развивается зрительная, слуховая, кожно-двигательная чувствительность. Формируется элементарная наблюдательность, когда ребенок сознательно изучает предмет, выявляя его основные свойства и признаки. Дети-дошкольники с удовольствием рассматривают картинки, слушают музыку, смотрят детские спектакли. Они способны давать первичные эстетические оценки: красиво – некрасиво, нравится – не нравится. Внимание и память преобладают у ребенка в произвольной форме. Ребенок внимателен к непосредственно вызывающему интерес объекту или ситуации, запоминает то, что запоминается само. Развивается воображение, преобладает конкретное мышление, т.е. мышление в непосредственном действии. К концу дошкольного периода ребенок в значительной степени осваивает родную речь: обогащается словарь, происходит дальнейшее совершенствование грамматического строя речи, появляется речевое мышление. Все перечисленные данные способствуют переходу ребенка на новый уровень развития личности [2].

Спецификой дошкольного возраста является изменение социальных условий (социальной ситуации развития), в которых живет ребенок. Он становится более самостоятельным, повышаются требования со стороны взрослых, изменяется система отношений как со сверстниками, так и со взрослыми. Начинается внутренний конфликт между своими желаниями, потребностями быть «как большой» и недостатком физических и психических возможностей реализовывать это. Возникает кризисная ситуация, имеющая несколько особенностей:

- негативизм (ребенок отказывается подчиняться требованиям взрослых);
- упрямство (ребенок настаивает на собственных требованиях и решениях);
- строптивость (ребенок протестует против порядков, существующих в доме);

- своеволие (проявляется в стремлении отделиться от взрослого);

- обесценивание взрослых (мать может услышать от ребенка, что она – «дура»);

- протест-бунт (ребенок часто ссорится с родителями);

- в семьях с единственным ребенком встречается стремление к деспотизму.

Разрешение возрастного кризиса лежит в открытии для ребенка новых видов деятельности, дающих ему возможность проявить свою инициативу, и в системе социальных связей, способствующих личностному росту.

Известные российские ученые-психологи (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин) считают, что в дошкольном возрасте ребенок пытается установить новые, более зрелые формы отношений с окружающими. Родители и воспитатели отмечают любимую фразу ребенка в этом возрасте: «Я сам!». Ребенок пытается самоутвердиться. Если поддержать ребенка в его самоутверждении, то у него сформируются такие качества, как инициативность, предприимчивость. Если же родители и воспитатели будут препятствовать утверждению ребенком своего «Я», у него могут сформироваться чувства вины и зависимости.

На 3-м году жизни дети пытаются играть вместе. Ведущей деятельностью становится сюжетно-ролевая игра, имеющая важное значение для психического развития ребенка. Участие в игре предполагает согласование действий, помощь товарищу по игре, подчинение и руководство. В ней происходит развитие инициативы ребенка, способности подчиняться правилам, стремления соблюдать этические нормы и правила общения. Понаблюдайте за детьми, играющими во дворе. Малыши 3-4 лет еще не способны к совместным играм, каждый из играющих стремится установить свое игровое пространство. Дети постарше договариваются о ходе и содержании игры, введением жеребьевки подчиняют индивидуальные желания общему правилу.

Возрастной кризис 6-7 лет связан с тем, что ребенок попадает в новую социальную ситуацию развития: из дошкольного окружения – в окружение учителей, школьников. Этот кризис характерен тем, что он может пройти безболезненно, если не будет слишком большой разницы в системе взаимоотношений, сложившейся у ребенка до школы и при поступлении в нее. Ошибаются родители, которые используют упоминание о школе в качестве инструмента запугивания: «Вот пойдешь в школу, там тебе покажут...», а также те, которые рисуют для ребенка жизнь в школе радостной и без-

облачной. Ребенок с желанием готовится к встрече со школой, но в то же время он должен понимать, что учеба – это труд, требующий серьезных усилий.

Вопроса о сущности и структуре творческих способностей, о тех или иных компонентах, входящих в это сложное образование касаются работы ряда педагогов и психологов, которые выделяют некоторые «опорные пункты для определения особенностей психических процессов при творческой деятельности».

Способность определяется ими как динамическое понятие, существующее только в движении и развитии. Она может возникнуть только в соответствующей конкретной деятельности. На успешность выполнения какой-либо деятельности влияют не отдельные способности, а своеобразное сочетание этих способностей, которые характеризуют данную личность [3].

Проблема соотношения способностей и возраста занимает в теории способностей особое место. В психическом развитии организм проходит через определенные периоды, называемые сензитивными, которые характеризуются особой чувствительностью организма к воздействиям среды, наибольшей интенсивностью развития отдельных психических функций, повышенными возможностями развития психики в целом.

Способности обнаруживаются только в деятельности, и притом только в такой деятельности, которая не может осуществляться без наличия этих способностей.

Таким образом, способности – это индивидуально-психологические особенности личности, являющиеся условиями успешного осуществления данной деятельности и обнаруживающие различия в динамике овладения, необходимыми для нее знаниями, умениями и навыками [4].

Важной задачей нашего исследования стало осмысление особенностей развивающей среды, которая должна через своё содержание и свойство обеспечить:

- творческую деятельность каждого ребенка;
- воспитание духовно богатой, физически здоровой, эстетически развитой личности дошкольника.

Всё это должно способствовать проявлению и развитию художественных способностей ребёнка, позволить проявить собственную активность и наиболее полно реализовать себя в дальнейшем при обучении в школе.

Психические особенности личности дошкольника, ее духовный облик и нравственные качества формируются под определяющим воздействием социальной среды.

В ракурсе нашего исследования предметно-пространственная среда дошкольного учреждения – это целесообразно организованная совокупность материальных объектов, предметов, находящихся в определенных пространственных взаимоотношениях и непосредственно включенных в контекст развития ребёнка. В предметно-пространственной среде овеществляются силы и способности ребёнка, освоение которых означает развитие и обогащение его самого.

В процессе проектирования развивающей среды как средства подготовки детей дошкольного возраста к школе педагоги стараются учитывать:

- психологические закономерности развития детей старшего дошкольного возраста;
- развитие и формирование личности ребёнка осуществляется в деятельности, которая в своём развитии постоянно меняет психологическое содержание;
- влияние ведущего вида деятельности на другие;
- соответствие среды возможностям ребёнка на грани перехода к последующему этапу его развития – школьному обучению, т.е. создание через среду зоны ближайшего психического развития;
- структуру когнитивной сферы ребёнка;
- информативность среды, удовлетворяющая потребность ребёнка в новизне, преобразовании и самоутверждении;
- личностно-ориентированный тип взаимодействия ребёнка и взрослого;
- общую активность ребёнка, удовлетворение его желания действовать [5].

Таким образом, основные психологические новообразования, которые способствуют развитию творческих способностей дошкольников и на которые следует обратить внимание при воспитании ребёнка дошкольного возраста, следующие:

1. Формируется первое схематичное цельное детское мировоззрение.
2. Возникают первые этические нормы: «Что есть добро и что есть зло?».
3. Ребенок способен управлять своими эмоциями, ставить веред собой цели. Это свидетельствует о формировании произвольного поведения.
4. Ребенок отделяет себя от мира других людей, что является основой формирования самосознания.

И не последнюю, но очень важную роль в этом процессе играет среда.

Среда не должна быть завершенной, застывшей, ее следует периодически преобразовывать, обновлять с учетом специфики детского восприятия, стимулировать физическую, творческую, интеллектуальную активность детей, побуждать к дополнению ее

необходимыми для развертывания деятельности различными компонентами.

Развивающая среда, обеспечивающая личностно-ориентированное взаимодействие детей и взрослых – это не только предоставление возможности работать с дидактическим материалом разного уровня сложности, атмосферы доброжелательности и благополучия, не только ориентация в общении на более подготовленных детей.

Это – возможность педагога более гибко и динамично включить ребёнка в активную целенаправленную и разнообразную деятельность; знать и умело использовать его индивидуально-личностные особенности; анализировать содержание субъектного опыта детей, активизируя его в процессе самостоятельной деятельности, поощрять инициативу, творчество, независимо от их способностей.

Таким образом, важной особенностью образовательной развивающей среды до-

школьников является использование разных методов и средств активизации деятельности детей, обеспечивающей развитие творческих способностей и наиболее полной самореализации ребёнка.

Список литературы

1. Концепция 12-летнего среднего образования Республики Казахстан. Проект. – МОН РК, Национальная академия образования им. Ы. Алтынсарина. – Астана, 2010.
2. Педагогическая психология: учебник. / под ред. Н.В.Клюевой. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2006. – 399 с.
3. Колеченко А.К. Энциклопедия педагогических технологий: Пособие для преподавателей. – СПб.: КАРО, 2006. – 368 с.
4. Волков Б.С. Возрастная психология. В 2-х ч. Ч. 2: От младшего школьного возраста до юношества: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по пед.специальностям. – М.: Гуманитар.изд.центр ВЛАДОС, 2008. – 343 с.
5. Жунисбекова Ж.А. и др. Применение игровых технологий как средство повышения уровня знаний младших школьников. Учебно-методическое пособие. – Шымкент: ЮКГУ им. М. Ауэзова, 2013. – 87 с.

УДК 371. 036. 1 (043.3)

СОДЕРЖАНИЕ И СТРУКТУРА ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Заркенова Ж.Т.

*РГП на правах хозяйственного ведения «Карагандинский государственный университет
имени академика Е.А. Букетова» Министерство образования и науки Республики Казахстан,
Караганда, e-mail: jauken@mail.ru*

Этнокультурная компетентность – это свойство личности, выражающееся в наличии совокупности объективных представлений и знаний о той или иной этнической культуре, реализующееся через умения, навыки и модели поведения, способствующие эффективному межэтническому взаимопониманию и взаимодействию. Структурными компонентами этнокультурной компетенции в ходе исследования были выделены: личностно-гуманитарная направленность этнокультурной деятельности; системное восприятие этнокультурной реальности и системная этнокультурная деятельность в ней, что обеспечивает возможность целостного, структурированного видения логики этнокультурных моментов педагогического процесса, понимания тенденций и закономерностей развития системы стратегического проектирования этнокультурного развития регионов. В данной статье рассматривается содержание и структура этнокультурной компетенции в профессиональной подготовке будущих педагогов в современных условиях.

Ключевые слова: этнокультурная компетенция, интегральное свойство личности, этнопедагогическая подготовка, этническая общность, этнопедагогическая компетентность, межэтническая взаимопонимания, взаимодействия, системная этнокультурная деятельность, этнокультурное образование, социокультурная мероприятия

ETHNOCULTURAL CONTENT AND STRUCTURE OF THE COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS

Zarkanova Zh.T.

*Ministry of education and science of the republic of Kazakhstan RSE in the basis
of the right of economic management «Academician Y.A. Buketov Karaganda State University»,
Karaganda, e-mail: jauken@mail.ru*

Ethnocultural competence – it is property of the person, which is expressed in the presence of the aggregate of objective views and knowledge of this or that ethnic culture is realized through the skills, abilities and behaviors that contribute to effective inter-ethnic understanding and cooperation. The structural components of ethnic and cultural competence in the study were identified: personal-humanitarian direction of ethno-cultural activities; systemic ethno-cultural perceptions of reality and systemic ethno-cultural activities in it that enables a holistic, structured vision of the logic of ethnic and cultural aspects of the pedagogical process, understanding the trends and patterns of development of system of strategic design of ethno-cultural development of the regions. This article discusses the content and structure of the ethno-cultural competence in professional preparation of future teachers in modern conditions.

Keywords: ethnocultural competence, an integral property of the person, ethnopedagogical preparation, ethnic community, Ethnopedagogical competence, interethnic understanding and cooperation, systemic ethno-cultural activities, ethno-cultural education, socio-cultural activities

Проблеме формирования этнокультурной компетенции посвящен ряд научных исследований, в которых с различных методологических позиций раскрывается ее содержание и структура в рамках поставленных учеными-педагогами целей и задач. Однако, отсутствие единогласия в интерпретации дефиниции «этнокультурная компетенция», в её трактовках, а также широта и многообразие мнений относительно сущности и содержания дефиниции «этнокультурная компетенция» возникает необходимость уточнения этого понятия в рамках нашего исследования. При этом необходимо учесть, что данная дефиниция должна подвергнуться анализу нами понятийного ряда двух дефи-

ниций: «компетенция», «этнокультурная компетенция».

Психолого-педагогической науке известны имена таких современных исследователей как В.И. Байденко, И.А. Зимняя, Ю.Г. Татур, А.В. Хуторской, которые посвятили свои работы изучению сущности, содержания, структуры, классификации таких понятий как «компетенция», «компетентность». Анализ данных исследований демонстрирует их соотношение, а порой их критику за подмену или их отождествление.

Остановимся на некоторых теоретических положениях более подробно.

В.И. Байденко интерпретирует понятие «компетенция» как единый (согласованный) язык для описания академи-

ческих и профессиональных профилей и уровней высшего образования. Иногда говорят, что язык компетенций является наиболее адекватным для описания результатов образования.

Ориентация стандартов, учебных планов (образовательных программ) на результаты обучения делают квалификации сравнимыми и прозрачными, чего нельзя сказать о содержании образования, которое разительно отличается не только между странами, но и вузами, даже при подготовке по одной и той же специальности (предметной области). Пока более современного методологического инструмента для «болонского» обновления в европейских вузах учебных планов и программ не найдено. Результаты образования, выраженные на языке компетенций, как считают западные эксперты, – это путь к расширению академического и профессионального признания и мобильности, к увеличению сопоставимости и совместимости дипломов и квалификаций [1].

И.А. Зимняя пишет, что трактовка понятия «компетенция» в мире порождает работу по изменению содержания образовательных стандартов и процедуры аттестации преподавателей. В этом же контексте во многих образовательных документах стран СНГ «Стратегия модернизации (развития) содержания образования» были сформулированы основные положения компетентного подхода в образовании, узловое понятие которого – компетенция. Было подчеркнуто, что это «понятие шире понятия знания, или умения, или навыка, оно включает их в себя (хотя, разумеется, речь не идет о компетенции как о простой аддитивной сумме: знания – умения-навыки. Это понятие несколько иного смыслового ряда). Понятие «компетенция» включает не только когнитивную и операциональную – технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую» [2].

Такое широкое определение понятийного содержания компетенции существенно затрудняет ее измерение и оценку в качестве результата обучения, на что обращают внимание и сами разработчики. Об этом же свидетельствует и приводимое А.В. Хуторским содержание основных ключевых компетенций, в перечень которых входят: ценностно – смысловая, общекультурная, учебно-познавательная, информационная, коммуникативная, социально-трудовая, личностная компетенция.

Далее, *И.А. Зимняя* констатирует, что для того чтобы как-то упорядочить последующую трактовку компетенций, разработ-

чики «Стратегии модернизации содержания общего образования» предлагают разграничение их по сферам:

– компетенции в сфере самостоятельной познавательной деятельности, основанная на усвоении способов приобретения знаний из различных источников информации, в том числе внешкольных;

– компетенции в сфере гражданско-общественной деятельности (выполнение ролей гражданина, избирателя, потребителя);

– компетенции в сфере социально-трудовой деятельности (в том числе умение анализировать ситуацию на рынке труда, оценивать собственные профессиональные возможности, ориентироваться в нормах и этике взаимоотношений, навыки самоорганизации);

– компетенции в бытовой сфере (включая аспекты собственного здоровья, семейного бытия и проч.);

– компетенции в сфере культурно-досуговой деятельности (включая выбор путей и способов использования свободного времени, культурно и духовно обогащающих личность).

Ю.Г. Тамур считает, что компетентность – понятие не рядоположенное названным в базовом определении, а более высокого уровня интегрированности [4]. Тем не менее, компетентность также характеризует личность. Значит, компетентность – интегральное свойство, характеристика личности (1 признак).

Интегральный характер понятия «компетентность» определяется тем, что оно относится к человеческой деятельности, базирующейся на различных сторонах человеческой личности. При этом термин «компетентность», безусловно, имеет положительный оттенок, ибо характеризует успешную деятельность. Компетентный специалист – это, по мнению окружающих, как минимум, специалист хороший. Значит,

– компетентность – это характеристика успешной деятельности (2 признак).

Однако, компетентным вообще, как, например, высоким или толстым, человек не бывает. Этот термин используется применительно к ситуации, в которой он проявляет способность к успешной деятельности. Привязка к ситуации – весьма важная характеристика термина «компетентность». Значит, компетентность – это характеристика успешной деятельности в определенной области, ситуации (3 признак).

В отличие от таких свойств личности как «умный», «красивый», компетентность – свойство благоприобретенное. Нельзя стать компетентным специалистом уровня «бакалавр», «магистр» и т.п. без со-

ответствующего образования и опыта, полученных как в сфере институционального, так и неформального образования (самообразования) и социально-профессиональной деятельности. Однако, обратное утверждение не является истинным. Человек с высшим образованием может, даже в ситуациях круга его полномочий, проявлять функциональную безграмотность (ФБ). Наряду со знаниями, необходимы еще и мотивация к деятельности, и способность реализовать свой креативный и операционно-технологический потенциал, трансформировать его в успешную деятельность, то есть, компетентность характеризует способность человека (специалиста) реализовать свой человеческий потенциал для профессиональной деятельности (4 признак). Причем, по мнению ряда психологов, эффективность действий специалиста не просто складывается из его определенных навыков и умений, а они умножаются за счет соответствующей ценностно-смысловой ориентации.

Суммируя утверждения 1–4, получаем следующее определение:

компетентность – это интегральное свойство личности, характеризующее его стремление и способность (готовность) реализовать свой потенциал (знания, умения, опыт, личные качества и др.) для успешной деятельности в определенной области.

А.В. Хуторской, различая понятия «компетенция» и «компетентность», предлагает следующие определения: «Компетенция – включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним», «Компетентность – владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности».

Смещение конечной цели образования со знаний на «компетентность» позволяет решать проблему, когда обучающиеся могут хорошо овладеть набором теоретических знаний, но испытывают значительные трудности в деятельности, требующей использования этих знаний для решения конкретных задач или проблемных ситуаций. Таким образом, восстанавливается нарушенное равновесие между образованием и жизнью.

С точки зрения требований к уровню подготовки выпускников образовательные компетентности «представляют собой интегральные характеристики качества подготовки учащихся, связанные с их способно-

стью целевого осмысленного применения комплекса знаний, умений и способов деятельности в отношении определенного междисциплинарного круга вопросов» (*А.В. Хуторской*).

Далее, используя метод цитирования, представим интерпретации различных авторов дефиниции «этнокультурная компетенция».

И.А. Морозов в своём исследовании интерпретирует понятие этнокультурной компетенции: «*Этнокультурная компетенция* – это признание мультикультурализма, обладание глубокими знаниями об этнических общностях и их культуре, осознание их различия» [3].

А.Б. Афанасьева в своей статье «Формирование этнокультурной компетентности» в системе ВПО трактует данное понятие как: «*Этнокультурная компетенция* – это интегральное свойство личности, выражающееся в совокупности представлений, знаний о родной, а также неродной этнокультурах, их месте в мировой культуре, опыте овладения этнокультурными ценностями, что проявляется в умениях, навыках, моделях поведения в моноэтнической и полиэтнической среде».

Т.В. Поштаревой дано следующее подробное толкование этого понятия: «*Этнокультурная компетенция* – это свойство личности, выражающееся в наличии совокупности объективных представлений и знаний о той или иной этнической культуре, реализующееся через умения, навыки и модели поведения, способствующие эффективному межкультурному взаимопониманию и взаимодействию».

Этнокультурная компетенция – это степень проявления человеком знаний, навыков и умений, позволяющих ему правильно оценивать специфику и условия взаимодействия, взаимоотношений с представителями других этнических общностей, находить адекватные формы сотрудничества с ними с целью поддержания атмосферы согласия и взаимного доверия (Энциклопедический словарь). Этнокультурная компетенция реализуется прежде всего в высокой степени понимания, правильного учета своеобразия функционирования национально-психологических особенностей представителей тех или иных наций, выражающейся в тщательной фиксации и учете:

а) потребностей, мотивов и ценностных ориентации представителей конкретных национальных регионов, этническая специфика проявления которых существенно влияет на общение с ними;

б) фактов, свидетельствующих о наличии несоответствия между потребностями

и мотивами представителей конкретных национальных общностей и функционирующими в общественном сознании населения традиционными нормами делового, политического и межнационального взаимодействия между людьми;

в) своеобразия проявления национального самосознания представителей конкретных национальностей;

г) специфики форм защиты политического самосознания представителей конкретных этнических общностей от элементов национализма, шовинизма в ходе межнациональных отношений.

Королева Г.М. в научной статье «Развитие этнокультурной компетентности педагогов в современной социокультурной среде» *этнокультурную компетенцию* представляет как «субъектный параметр деятельности педагога...

...Этнокультурно-компетентная личность (как результат функционирования системы образования) – владеет не только этнокультурными знаниями, профессионализмом, высокими моральными качествами, но и способна адекватно действовать в соответствующих ситуациях, используя эти знания, способна взять ответственность за собственную этнокультурную деятельность.

Структурными компонентами этнокультурной компетенции в ходе исследования были выделены: личностно-гуманитарная направленность этнокультурной деятельности; системное восприятие этнокультурной реальности и системная этнокультурная деятельность в ней, что обеспечивает возможность целостного, структурированного видения логики этнокультурных моментов педагогического процесса, понимания тенденций и закономерностей развития системы стратегического проектирования этнокультурного развития регионов; умение интегрировать чужой опыт (способность соотносить собственную этнокультурную деятельность с тем, что разработано на уровне отечественной и мировой этнокультуры; формировать инновационный опыт, обобщать и передавать другим); креативность как способ бытия в этнокультуре (желание и умение создавать новую этнокультурную реальность на уровне целей, содержания, технологий и др.); способность к рефлексии (сознание, мысли, раздумия над собственными поступками и др.).

При этом все составляющие этнокультурной компетенции взаимосвязаны

и создают сложную структуру, которая и определяет личностно-деятельностную характеристику личности».

Таким образом, этнокультурная компетентность проявляется и может быть оценена только в процессе этнокультурной деятельности. Как свидетельствует опыт автора, выделенные в процессе исследования компоненты этнокультурной компетентности возможно сформировать на достаточном уровне при помощи разных форм обучения и участия в запланированных социокультурных мероприятиях.

Таким образом, анализ определений показал, что существует большое многообразие формулировок понятий «этнокультурная компетенция». Но, несмотря на различие в определениях, в которых этнокультурная компетенция представлена как «обладание глубокими знаниями об этнических общностях и их культуре», «интегральное свойство личности, выражающееся в совокупности представлений, знаний о родной, а также неродной этнокультурах», «свойство личности, выражающееся в наличии совокупности объективных представлений и знаний о той или иной этнической культуре», «степень проявления человеком знаний, навыков и умений, позволяющих ему правильно оценивать специфику и условия взаимодействия, взаимоотношений с представителями других этнических общностей», «владение этнокультурными знаниями, профессионализмом, высокими моральными качествами и способностью адекватно действовать в соответствующих ситуациях, используя эти знания». Все же, несмотря на разницу в стилях и способах толкования, большинство дефиниций отражают одну и ту же реальность: знания, умения, навыки и способности личности в области этнокультуры в определенной этнической среде.

Список литературы

1. Байденко В.И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения. Методическое пособие. – М., 2006.
2. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. – М., 2004. – 17 с.
3. Морозов И.А. Этнокультурная компетентность и стандарты общего образования второго поколения. – Уфа: Лето, 2011. – 51 с.
4. Татур Ю.Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования. Материалы ко второму заседанию методологического семинара. – М., 2004.

УДК 376.3

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ НА УРОКАХ «ПОЗНАНИЕ МИРА»

Заркенова Л.С., Ильясова Б.И.

*РГП на правах хозяйственного ведения «Карагандинский государственный университет
имени академика Е.А. Букетова» Министерства образования и науки Республики Казахстан,
Караганда, e-mail: ljazzka@mail.ru*

В статье дается понятие «задержка психического развития», рассматриваются особенности развития личности детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития, особенности развития мышления, памяти, внимания детей данной категории. Статья представляет собой литературный обзор о роли и значении применения инновационных технологий в обучении детей с ЗПР на уроках «Познание мира». Применение компьютерных заданий расширяет возможности коррекционных методов и технологий. Использование компьютерных технологий при проведении работы с проблемными детьми носит полифункциональный характер. Внедрение интерактивных форм обучения – одно из важнейших направлений совершенствования обучения учащихся. Использование информационно-коммуникационных технологий на уроках «Познание мира» развивает учебно-познавательную активность учащихся, создает условия для их творческого самораскрытия, углубляет знания учащихся и активизирует их мыслительную деятельность. Применение информационных технологий позволяет учителю не просто передавать учебную информацию, а проектировать учебный процесс, обеспечивая достижение учащимися ожидаемых результатов. Актуальность статьи связана с необходимостью поиска оптимальных путей обучения для развития познавательной деятельности учащихся младших классов с задержкой психического развития.

Ключевые слова: дети младшего школьного возраста с задержкой психического развития, задержка психического развития (ЗПР), познавательная деятельность учащихся младших классов с задержкой психического развития, интерактивные методы, информационные технологии, компьютерные технологии, интерактивное обучение, учебный предмет «Познание мира», презентация

THE USE OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES AT TRAINING PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION ON THE LESSONS OF «KNOWLEDGE OF THE WORLD»

Zarkanova L.S., Ilyassova B.I.

*Ministry of education and science of the republic of Kazakhstan RSE in the basis
of the right of economic management «Academician Y.A. Buketov Karaganda State University»,
Karaganda, e-mail: ljazzka@mail.ru*

The article presents the concept of «mental retardation», discusses the features of the individual primary school children with mental retardation, especially the development of thinking, memory, attention, children in this category. The article is a literature review on the role and importance of the use of innovative technologies in teaching children with mental retardation in the classroom, «Knowledge of the world». Application of computer jobs enhances correctional methods and technologies. The use of computer technology in dealing with problem children is multifunctional in nature. The introduction of interactive forms of learning – one of the most important ways to improve student learning. The use of information and communication technologies in the classroom, «Knowledge of the world» develops educational and cognitive activity of students, creating conditions for their creative self-discovery, deepens the students' knowledge and activate their thinking. Primenenie informatsionnykh technology pozvolyaet uchitelyu ne procto peredavat uchebnuyu Informations, a proektirovat uchebny protsecc, obespachivaya doctizhenie uchashchimyca ozhidaemyx rezultatov. The relevance of the article is associated with the need to find optimal ways of training for the development of cognitive activity of students of junior classes with mental retardation.

Keywords: children of primary school age with mental retardation, mental retardation (mental retardation), cognitive activity of students of junior classes with mental retardation, interactive methods, informatsionnye texnologii, computer technology, interactive learning, a subject «Knowledge of the world», presentation

Проблема обучения школьников с задержкой психического развития (ЗПР) является одной из наиболее важных и актуальных проблем коррекционной педагогики и психологии. В последние годы отмечается значительный рост количества детей с отклонениями в развитии, сре-

ди которых, наиболее многочисленной категорией являются дети с задержкой психического развития (ЗПР).

Созданная в нашей стране система коррекционно-развивающего образования и компенсирующего обучения направлена на оказание специальной помощи детям

с ЗПР. Это качественно новый уровень организации образовательного процесса, который позволяет удовлетворить интересы и образовательные потребности конкретного ребенка, учесть его индивидуальные способности, обеспечить полноценное образование и сохранить здоровье. Это нашло отражение и в Законе Республики Казахстан «О социальной и медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями» (от 11 июля 2002 года № 343-III). Закон определяет формы и методы социальной, медико-педагогической коррекционной поддержки детей с ограниченными возможностями (в том числе и детей с ЗПР) и направлен на создание эффективной системы помощи детям с недостатками в развитии, решение проблем, связанных с их воспитанием, обучением, трудовой и профессиональной подготовкой, профилактику детской инвалидности [4].

Задержка психического развития – один из наиболее распространенных психических недугов, который из медицинского диагноза перерастает в широкую социально-демографическую проблему. В Республике Казахстан имеются специализированные школы для детей с ЗПР, а также классы для детей данной категории в общеобразовательных учреждениях.

Исследования Г.Е. Сухаревой, Т.А. Власовой, М.С. Певзнер, В.И. Лубовского, К.С. Лебединской позволили выделить особую категорию детей с задержкой темпа психического развития. Сам термин «задержка психического развития» был предложен Г.Е. Сухаревой в 1959 году [6].

Задержка психического развития – парциальное недоразвитие высших психических функций, которое может, в отличие от олигофрении, носить временный характер и компенсироваться при коррекционном воздействии в детском или подростковом возрасте. У детей с ЗПР затруднен процесс формирования высших психических функций, страдает личностное развитие. Из-за недостаточного развития внимания дети на уроках рассеяны, не могут работать более 10-15 минут, это вызывает реакцию раздражения, нежелание работать, даже если повествование будет интересным, захватывающим. Отмечается снижение продуктивности запоминания и неустойчивость, большая сохранность произвольной памяти по сравнению с произвольной, заметное преобладание наглядной памяти над словесной, низкий уровень самоконтроля в процессе заучивания и воспроизведения, неумение организовать свою работу по заучиванию, недостаточная познавательная

активность и целенаправленность при запоминании, неумение использовать приемы запоминания, нарушение кратковременной памяти, повышенная тормозимость под воздействием помех, быстрое забывание материала и низкая скорость запоминания.

У большинства детей с ЗПР уровень развития наглядно-действенного мышления в норме. Они правильно выполняют задание, но некоторым детям все же требуется оказание индивидуальной помощи. Для развития наглядно-образного мышления большинство школьников младшего возраста нуждается в многократном повторении задания, оказании помощи, иногда даже при оказании индивидуальной помощи дети с ЗПР с заданием не справляются. Для развития словесно-логического мышления необходимо использовать разнообразные дидактические материалы.

В последние годы при обучении детей с ЗПР широко используются компьютерные технологии, информационные технологии. Применение компьютерных технологий способствует развитию познавательных способностей детей с ЗПР и имеет ряд преимуществ:

- повышает уровень мотивационного компонента, познавательной, речевой и учебной деятельности ребенка во время индивидуальных занятий;
- обеспечивает полисенсорное и интерактивное воздействие на ребенка;
- сокращает сроки решения поставленных развивающих и коррекционных задач.

Использование компьютерных заданий расширяет возможности коррекционных методов и технологий. При проведении работы с проблемными детьми оно носит полифункциональный характер. Это значит, что происходит не только усвоение знаний и развитие основных качеств детей согласно целям проведения занятий, но еще и развитие внимания, зрительно-моторной координации, познавательной активности. Так же развивается произвольная регуляция деятельности детей с ЗПР: умение подчинить свою деятельность заданным правилам и требованиям, сдерживать эмоциональные порывы, планировать действия и предвидеть результаты своих поступков. Компьютер даёт возможность ребёнку в некоторой степени самостоятельно оценивать правильность выполнения задания, так как на мониторе он видит результат своих действий.

Использование интерактивных методов может преобразовать преподавание традиционных учебных предметов, рационализировав детский труд, оптимизировав процессы понимания и запоминания учебного материала, а главное, подняв на неизмен-

но более высокий уровень интерес детей к учебе.

Дети с задержкой психического развития характеризуются психофизиологическими возрастными особенностями, индивидуальной (визуальной, аудиальной) системой восприятия, низкой степенью развитости познавательных способностей, особенностями учебной мотивации.

Особенностью учебного процесса с применением интерактивных методов является то, что центром деятельности является ребенок, который исходя из своих индивидуальных способностей и интересов, выстраивает процесс познания. Учитель часто выступает в роли помощника, консультанта, поощряющего оригинальные находки, стимулирующего активность, инициативу, самостоятельность.

Большой вклад в решение вопросов обучения и воспитания детей с ЗПР внесли известные ученые: Г.Е. Сухарева, Т.А. Власова, М.С. Певзнер, В.И. Лубовский, К.С. Лебединская, вопросы же необходимости применения интерактивных методов обучения рассматриваются в трудах: А.Е. Авдюковой, Т.Н. Добрыниной, И.Е. Уколовой, Л.Н. Вавиловой, которые остаются актуальными и по сей день.

Обучение с применением интерактивных методов – это процесс, обеспечивающий развитие личности учителя и ученика посредством демократизации обучения и включения их в совместную творческую, продуктивную деятельность на протяжении всего периода обучения.

Новая модель образования позволяет осуществить переход школы от единообразия к вариативности в организации образования. Применение же информационных технологий позволяет учителю не просто передавать учебную информацию, а проектировать учебный процесс, обеспечивая достижение учащимися ожидаемых результатов.

Большие возможности для развития умения применять полученные знания, выбирать рациональный способ решения учебной задачи дает курс «Познание мира» для начальной школы, который является одним из основных предметов образовательной области «Естествознание».

Познание окружающего мира предусматривает последовательное овладение учащимися методами и способами познавательной деятельности, направленной на изучение различных объектов и явлений окружающего мира. Основным предметом ее изучения является процесс обучения учащихся начального уровня образования познанию окружающего мира, их воспитанию и развитию в ходе обучения.

Познание окружающего мира предусматривает последовательное овладение учащимися методов и способов познавательной деятельности, направленной на изучение различных объектов и явлений окружающего мира. Основным предметом ее изучения является процесс обучения учащихся начального уровня образования познанию окружающего мира, их воспитанию и развитию в ходе обучения.

Цель учебного предмета «Познание мира» – формирование у обучающихся системы знаний о природном и социальном окружении человека, представлений о взаимосвязях и взаимозависимостях природы и общества, как общечеловеческих ценностях.

Задачи учебного предмета:

- сформировать у обучающихся элементарные понятия об окружающем мире на основе единства и взаимосвязи составляющих ее элементов;

- дать первоначальные представления о системе ценностей, социально приемлемых нормах поведения и нормах безопасного поведения в социальной среде, об экологической культуре;

- подготовить обучающихся уровня начального образования к последующему образованию в области окружающей среды в рамках естественных и обществоведческих дисциплин и сформировать у них стремление познавать окружающий мир самостоятельно.

Отбор содержания образования основан на деятельностном, здоровьесберегающем и личностно-ориентированном подходе. При отборе содержания учебного предмета «Познание мира» учтены возрастные особенности учащихся 1-4 классов и предусмотрен личностно-ориентированный подход к процессу обучения.

Выбор структуры и содержания учебного предмета «Познание мира» составлен на основе принципов интеграции, преемственности и целостности. При распределении учебного материала по годам обучения следует использовать концентрическое построение содержания образования. Исходя из структуры учебного предмета «Познание мира» представлены следующие содержательные линии:

1. Человек.
2. Природа.
3. Общество.

Согласно содержательной линии «Человек» учащиеся овладевают элементарными знаниями о физиологическом развитии человека, здоровье и безопасности, о необходимых условиях для жизнедеятельности человека, о здоровом образе жизни. Здесь

человек рассматривается в рамках биологических представлений и в социальном аспекте.

По содержательной линии «Природа» учащиеся знакомятся с элементарными биологическими (о признаках животных и растений, разновидностях растений и животных, их приспособлении к различной среде обитания их взаимосвязи, значении для жизни человека) и географическими (о методах ориентирования на местности, плане и карте, форме поверхности земли о полезных ископаемых, погоде и климате) понятиями.

Содержательная линия «Общество» дает учащимся первичные представления о развитии человека и общества, культурно-историческом наследии народов Казахстана, учащиеся овладевают элементарными знаниями и умениями о взаимоотношениях и взаимодействиях человека с окружающей его действительностью [8].

Одной из главных задач рассматриваемого предмета является развитие мышления школьника. Например, при изучении тем про взаимоотношения человека с окружающим миром, рассматривание иллюстраций необходимых условий для жизнедеятельности человека, взаимосвязь человека с окружающим миром; труд и его значение в жизни человека, природоохранная деятельность человека, описание их, составление повествовательных рассказов помогает детям понять эмоциональные связи человека с окружающим миром, развивает стремление передать свои чувства после общения с ним в творческой, продуктивной деятельности.

При раскрытии этих тем презентации могут быть использованы как сопровождение объяснения учителя и учащихся.

Внедрение интерактивных форм обучения – одно из важнейших направлений совершенствования обучения учащихся. Основные методические инновации связаны сегодня с применением именно интерактивных методов обучения.

Понятие «интерактивный» происходит от английского «interact» («inter» – «взаимный», «act» – «действовать»). Интерактивное обучение – диалоговое обучение, в ходе которого осуществляется взаимодействие учителя и ученика.

Цель интерактивного обучения – создание комфортных условий обучения, при которых ученик чувствует свою успешность, свое интеллектуальное совершенство, что делает продуктивным сам образовательный процесс.

Суть интерактивного обучения состоит в том, чтобы учебный процесс проходил

в условиях постоянного, активного взаимодействия всех учащихся. Это базируется на сотрудничестве, взаимообучении: учитель – ученик, ученик – ученик. Интерактивное обучение – это специальная форма организации познавательной деятельности. Она подразумевает вполне конкретные и прогнозируемые цели [3].

В школе особое место занимают такие формы занятий, которые обеспечивают активное участие в уроке каждого ученика, повышают авторитет знаний и индивидуальную ответственность школьников за результаты учебного труда. Эти задачи можно решить через игровую форму интерактивного обучения.

Интерактивная игра – это активный метод обучения, основанный на опыте, полученном в результате специально организованного социального взаимодействия участников с целью изменения индивидуальной модели поведения. То есть, это такие методы, которые организуют процесс социального взаимодействия, на основании которого у участников возникает некое «новое» знание, родившееся непосредственно в ходе этого процесса, либо явившееся его результатом [1]. Интересная игра повышает умственную активность ребенка, и он может решить более трудную задачу, чем на занятии. Но это не значит, что занятия должны проводиться только в форме игры. Игра – это только один из методов, и она дает хорошие результаты только в сочетании с другими: наблюдениями, беседами, чтением и другими. Играя, дети учатся применять свои знания и умения на практике, пользоваться ими в разных условиях. Игра – это самостоятельная деятельность, в которой дети вступают в общение со сверстниками. Их объединяет общая цель, совместные усилия к ее достижению, общие переживания. Игровые переживания оставляют глубокий след в сознании ребенка и способствуют формированию добрых чувств, благородных стремлений, навыков коллективной жизни. В игровой деятельности происходит существенная перестройка поведения ребенка – оно становится произвольным. Под произвольным поведением необходимо понимать поведение, осуществляющееся в соответствии с образом и контролируемое путем сопоставления с этим образом как этапом. Эффективность движения, так и его организация существенно зависят от того какое структурное место занимает движение в осуществлении той роли, которую выполняет ребенок. Игра представляет собой первую доступную для школьника форму деятельности, которая предполагает сознательное воспитание и совершенствование

новых действий. Ребенок в игре, выполняет как бы две функции: с одной стороны он выполняет свою роль, а с другой – контролирует свое поведение. Произвольное поведение характеризуется не только наличием образца, но и наличием контроля за выполнением этого образца. Игра имеет значение и для формирования дружного детского коллектива, и для формирования самостоятельности, и для формирования положительного отношения к труду и еще для многого другого. Все эти воспитательные эффекты опираются как на свою основу, на то влияние, которое игра оказывает на психическое развитие ребенка, на становление его личности. Игровая технология строится, как целостное образование, охватывающее определенную часть учебного процесса, объединенное общим содержанием, сюжетом персонажем. При этом игровой сюжет развивается параллельно основному содержанию. Такое обучение помогает активизировать познавательный процесс, усваивать ряд учебных элементов [7]. В сюжетно-ролевых играх моделируется ситуация отдаленного прошлого, и участники играют роли исторических деятелей и представителей социальных групп, причастных к тем или иным важным событиям [9].

Специфические особенности интерактивных методов через информационные технологии позволяют оценить их роль в реализации целей образования младших школьников. Информационно-коммуникационные технологии – это совокупность методов и программно-технических средств, объединённых в технологическую цепочку, обеспечивающую сбор, хранение и отображение информации с целью снижения трудоёмкости её использования, а также для повышения её надёжности и оперативности; – процесс подготовки и передачи информации учащемуся, средством осуществления которых является компьютер.

Во-первых, информационные технологии дополняют содержание и методику изучения материала, который увеличивает возможность обогащения и систематизации чувственного опыта учащихся. Особенно в тех случаях, когда в реальной учебной ситуации это восприятие невозможно или затруднительно. К примеру, демонстрация динамики развития такого объекта природы, как лягушка (наблюдение отдельных, скрытых моментов). Во-вторых, информационные технологии обеспечивают условия для индивидуального процесса обучения как учащихся, испытывающих трудности в обучении, так и для успешных учеников. В-третьих, уровень наглядности значительно выше, чем в учебниках с печатной осно-

вой. Причем наглядность более высокого уровня, так как она реализуется с помощью анимации, звукового сопровождения, видеофрагментов. Кроме того, информационные технологии обеспечивают создание учителем благополучного интеллектуального фона обучения, особенно необходимого для хорошо успевающих учащихся.

Информационные технологии выполняют ряд дидактических функций: образовательную, развивающую, воспитательную. Образовательная функция ориентирована на формирование знаний, умений и навыков, которые обеспечивают готовность младших школьников к дальнейшему обучению, к осознанному усвоению знаний естественнонаучного и обществоведческого содержания. Развивающая функция ориентирована на формирование в процессе изучения окружающего мира важнейших компонентов учебной деятельности. В результате работы школьников с использованием информационных технологий усиливается развивающий эффект обучения: формирование качественных характеристик восприятия, воображения, внимания, памяти и особенно мышления. Воспитывающая функция определяет возможность формирования правильных взаимоотношений с окружающим миром. Его эстетических, нравственных, этических и правовых норм. Возможность индивидуальной работы с информационными технологиями создает благоприятное условие для развития учебно-познавательной мотивации, осознанного личностного принятия норм в природной и социальной среде [2].

Презентации – это средство и инструмент познания на уроках окружающего мира. Разумное использование в учебном процессе подобных наглядных средств обучения играет важную роль в развитии наблюдательности, внимания, речи и мышления учащихся. Необходимо создание в школе особых условий, чтобы учитель-предметник захотел и смог применить (или получить) компьютерные знания для своей педагогической деятельности. Умелый учитель может превратить презентацию на уроках окружающего мира в увлекательный способ вовлечения учащихся в образовательную деятельность. Причем, презентация может стать своеобразным планом урока, его логической структурой. Может быть использована на любом этапе урока или на любом виде урока, будь то: введение нового материала, тренировка и закрепление, применение знаний на практике, зачет или контроль, домашнее задание и др. Презентация дает возможность учителю проявить творчество, индивидуальность,

избежать формального подхода к проведению уроков. Использование компьютерных презентаций в учебном процессе, сопровождается рядом сдерживающих объективных и субъективных факторов. Готовые учебные презентации отсутствуют, поэтому учителю следует подготовить их по программе изучения предмета окружающего мира. Основной проблемой в использовании компьютерных программ для учителя является неадекватность программ по отношению к «своему» учебнику и трудность их адаптации к конкретным ученикам, урокам. Преподавателю приходится подстраиваться под компьютерную программу, а не наоборот. Следует, однако, подчеркнуть важный объективный фактор для широкого внедрения компьютерных презентаций в учебный процесс, а именно: наличие программного средства, позволяющего непрофессионалам в области информатики быстро и просто создавать серию насыщенных информацией слайдов, оформленных в единый слайд-фильм с мультимедийными эффектами. Таким программным средством является Microsoft PowerPoint. Эффективность всегда предполагает выполнение поставленных целей. Можно выделить четыре основные цели презентации в отношении учащихся: – сообщить информацию; – привлечь внимание; – научить; – создать мотивацию [10].

Разрабатывая уроки по предмету «Познание мира» с использованием информационно-коммуникационных технологий в соответствии со своей методической темой, надо стремиться развивать учебно-познавательную активность учащихся, создавать условия для их творческого самораскрытия, углублять знания учащихся и активизировать их мыслительную деятельность. Включение учащихся в процесс активного обучения с широким использованием возможностей современных информационных технологий способствует лучшему формированию личностных качеств: повышению собственной самооценки, расширению творческой деятельности, развитию между учителем и учеником демократического, гуманного стиля работы, т.е. плодотворному сотрудничеству, повышению активности каждого ученика. Цель применения информационных технологий – сбор информации об определенном природном объекте или явлении, её анализ, обобщение фактов, представление аудитории в форме доклада, реферата, газеты. Допускается проведение игр-конференций, с выступлением перед сверстниками, школой, родителями. Все определяется лично-

стью учителя и его мотивами, а не видом и количеством техники [9].

Уроки с использованием интерактивных методов помогают решить следующие дидактические задачи:

- повышение эффективности урока;
- усвоить базовые знания по предмету познание мира;
- систематизировать усвоенные знания;
- сформировать навыки самоконтроля;
- сформировать мотивацию к учению;
- оказать учебно-методическую помощь учащимся в самостоятельной работе над учебным материалом;
- рациональное использование времени урока;
- расширить кругозор учащихся.

Учащихся привлекает новизна проведения уроков с применением мультимедийных презентаций. В классе во время таких уроков создаётся обстановка реального общения, при которой ученики стремятся выразить мысли «своими словами», они с желанием выполняют задания, проявляют интерес к изучаемому материалу, у младших школьников пропадает страх перед компьютером, и что не мало важно, воспринимают компьютер не как средство игры. Обучающиеся в течение урока и при подготовке учатся самостоятельно работать с учебной, справочной и другой литературой. У них появляется заинтересованность и желание выполнять дополнительные задания. В процессе ознакомления с окружающим миром достаточно легко создать ситуации удивления, вопроса, предположения, предвидения, которые становятся основой для появления мотива получения знаний, приобретают особое значение в развитии логического мышления и связной речи. Постоянно наблюдая явления окружающего мира и находясь во взаимодействии с его предметами и объектами, младший школьник приобретает не только большой чувственный опыт, у него развиваются умения анализировать, устанавливать связи и зависимости, классифицировать, сравнивать, обобщать наблюдаемое, делать выводы-то есть, он учится быть учеником, он учится учиться.

Применение новых технологий изменяет процесс усвоения знаний, но эффективность обучения в этом случае достигается только при систематической работе. Систематичность в использовании мультимедийных презентаций на уроках создает дополнительные условия для обогащения личности каждого обучающегося. Экранное изображение становится для него столь же обычным, привычным явлением, как работа с учебником. Причем, разумное использова-

ние в различных учебных ситуациях, на различных этапах урока, с различными целями расширяет творческие способности детей, их познавательную активность. Методика использования современных образовательных технологий на уроках «Познание мира» и внеклассных мероприятиях направлена на формирование познавательной, социально-коммуникативной, личностно-мировоззренческой компетентности учащихся.

Таким образом, использование инновационных (компьютерных) технологий при обучении детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития на уроках «Познание мира» имеет немало преимуществ перед традиционными методами обучения. Сегодня каждый учитель ведет поиск методов и средств, активизирующих познавательную деятельность школьников. Компьютеризация обучения дает возможность создавать методические основы альтернативных форм учебного процесса, реализовывать дифференциацию и индивидуализацию обучения, интенсификацию самостоятельной работы учащихся, повышать познавательной активности и мотивацию к обучению учащихся с ЗПР.

Список литературы

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 2006. – С. 73.
2. Возможности применения информационных и коммуникационных технологий в открытом образовании. – М., 2009. – 125 с. <http://www.ido.rudn.ru/Open/ikt/3.htm> (дата обращения 04.01.2017)
3. Воронин А.С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике. – Екатеринбург: ЕГПУ, 2006.
4. Закон Республики Казахстан «О социальной и медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями» от 11 июля 2002 года N 343.
5. Захарова И.Г. Информационные технологии в образовании. – М.: Академия, 2009. – 192 с.
6. Коррекционная педагогика: Основы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений /под ред. Б.П. Пузанова. – 3-е изд., доп. – М.: Academia, 2001. – 157 с.
7. Кукушина В.С. Педагогические технологии. – Ростов-на-Дону: Март, 2002. – С. 92.
8. Карбаева Ш.Ш., Аймагамбетова К.А., Жунусова К.Ж. и др. Учебная программа «Познание мира» для 1-4 классов общеобразовательной школы. – Астана, 2010. – 21 с. (Утверждено Приказом Министра образования и науки Республики Казахстан от 9 июля 2010 года № 367).
9. Смирнова С.А. Педагогика, педагогические теории, системы, технологии. – М.: Академия, 1999. – С. 190.
10. Трайнев В.А. Информационные коммуникационные педагогические технологии: учеб. пособие – 3-е изд. – М., 2008.

УДК 376.3

ВЗАИМОСВЯЗЬ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМЕННОЙ И УСТНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

Ильясова Б.И., Заркенова Л.С.

РГП на правах хозяйственного ведения «Карагандинский государственный университет имени академика Е.А. Букетова» Министерства образования и науки Республики Казахстан, Караганда, e-mail: Bayan-Ilyasova@mail.ru

В статье рассматриваются вопросы речевого развития детей младшего школьного возраста, особенности и взаимосвязь нарушений связной письменной и устной речи у младших школьников с нарушением интеллекта, которые являются актуальными для школьного обучения. Взаимосвязь в развитии устной и письменной речи – один из важнейших принципов методики развития речи, который нашел свое обоснование в целом ряде психологических исследований. Система развития устной и письменной речи должна быть единой, взаимообогащающей друг друга. В статье также представлены различные точки зрения ученых на проблемы дисграфии и дислексии у младших школьников с нарушением интеллекта.

Ключевые слова: младшие школьники с нарушением интеллекта, речь, речевая деятельность, письменная и устная речь, взаимосвязь в развитии устной и письменной речи, словарный запас, морфологическая система языка, дислексия, дисграфия

INTERRELATION OF WRITTEN AND ORAL SPEECH IN SCHOOL-AGE CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Ilyasova B.I., Zarkanova L.S.

Ministry of education and science of the republic of Kazakhstan RSE in the basis of the right of economic management «Academician Y.A. Buketov Karaganda State University», Karaganda, e-mail: Bayan-Ilyasova@mail.ru

This article discusses the speech development of children of primary school age, characteristics and relationship disorders coherent written and spoken language in primary school children with intellectual disabilities, which are relevant to the school. The relationship in the development of oral and written language – one of the most important principles of the methodology of speech development that found its justification in a number of psychological studies. System development of oral and written language should be unified, mutually enriching each other. The article also presents different points of view of scientists on the problems of dyslexia and dysgraphia at younger schoolboys with infringement of intelligence

Keywords: preschoolers with phonetic and phonemic speech underdevelopment, phonemic process, phonemic representation, adequacy and differentiation phonemic representations, phonemic perception of auditory perception

Речевое развитие младших школьников – одна из основных остро стоящих проблем обучения русскому языку. Наиболее актуальным направлением современной методики русского языка является развитие речевой деятельности в устной и письменной формах.

Письменная речь – одна из форм существования языка, противопоставленная устной речи. Это вторичная, более поздняя по времени возникновения, форма. Если устная речь выделила человека из животного мира, то письменность следует считать величайшим из всех изобретений, созданных человечеством. Письменная речь не только совершила переворот в методах накопления, передачи и обработки информации, она изменила самого человека, в особенности его способность к абстрактному мышлению. В то же время устная и письменная речь составляют неразрывное единство, взаимодействуют друг от друга.

Взаимосвязь в развитии устной и письменной речи один из важнейших принципов отечественной методики развития речи, который нашел свое обоснование в целом ряде психологических исследований. Система развития устной и письменной речи должна быть единой, взаимообогащающей друг друга.

В современной логопедии процесс формирования письма традиционно рассматривается в рамках единого процесса языкового развития ребенка.

Р.Е. Левина отмечала, что весь путь овладения речью формирует у младшего школьника определенный опыт аналитико-синтетической деятельности как в звуковой сфере, так и в сфере морфологических обобщений, которые составляют важнейшее условие готовности ребенка к усвоению грамматики письма. Признание того, что нарушения письма вторичны по отно-

шению к расстройствам устной речи, позволило связать специфические проявления трудностей освоения письма в основном с несформированностью фонологического уровня языка и нарушением фонетического принципа русского письма. При этом у учащихся младшего школьного возраста с нарушением письма отмечалось наличие более или менее глубоких отклонений в аналитической деятельности (главным образом речедвигательной или речеслуховой), вследствие чего школьники с трудом овладевали звуковым анализом в период первоначального обучения в школе. Распространенность специфических ошибок связывалась с глубиной нарушения фонематического слуха и восприятия [6].

Проблема нарушения связной письменной и устной речи детей младшего школьного возраста является одной из наиболее актуальных для школьного обучения. Поскольку письмо и чтение из цели начального обучения превращаются в средство дальнейшего получения знаний учащихся.

Несформированность связной речи является серьезным препятствием для успешного овладения программами гуманитарных предметов. Только обладая хорошо развитой связной речью, учащиеся могут давать развернутые ответы на сложные вопросы школьной программы, последовательно и полно, аргументированно и логично излагать свои собственные суждения; воспроизводить содержание текстов из учебников, произведений художественной литературы. Наконец, непременным условием для написания программных изложений и сочинений является достаточно высокий уровень развития связной речи школьника.

Трудности овладения навыком письма учащимися начальных классов общеобразовательной школы выявляются довольно часто. В специальных исследованиях ученых, в частности Р.Е. Левиной, Н.А. Никашиной, Л.Ф. Спировой, А.В. Ястребовой и др., была вскрыта тесная связь между нарушениями чтения и письма и отклонениями в развитии устной речи детей, разработаны теоретические основы и методы коррекции письменной и устной речи. Имеется ряд работ, посвященных коррекции нарушений письма учащихся общеобразовательных школ (И.Н. Садовникова, А.Ф. Спирина, А.В. Ястребова). В отдельных исследованиях представлен анализ некоторых механизмов нарушения письма (О.Б. Иншакова, А.Н. Корнев, Р.Е. Левина). В тоже время многие теоретические вопросы трудностей обучения письму остаются малоизученными.

На современном этапе развития общеобразовательная школа вступила на путь

инклюзии. В связи с этим отмечается бурный рост количества детей, имеющих такие нарушения речи, затрагивающих как фонетико-фонематическую, так и лексико-грамматическую стороны речи. Поэтому логопедическое воздействие должно быть направлено на речевую систему в целом, а не только на какой-то один изолированный дефект. Основываясь на этом, к преодолению недостатков письма нужно подходить с позиций формирования взаимодействия различных сторон речи, которое в ходе коррекционной работы должно осуществляться в процессе развития фонетико-фонематических и лексико-грамматических средств языка.

В настоящее время налицо сложившееся противоречие между необходимостью системной, планомерной логопедической работы по преодолению нарушений устной и письменной речи и трудностями в систематизации и обобщении существующих теоретических исследований, их применении в практической деятельности логопедов школьных логопунктов.

У младших школьников развитие речи идет в двух основных направлениях: во-первых, интенсивно набирается словарный запас и усваивается морфологическая система языка, на котором говорят окружающие; во-вторых, речь обеспечивает перестройку познавательных процессов (внимания, памяти, воображения, а также мышления) [12].

К моменту поступления в школу словарный запас ребенка увеличивается настолько, что он может свободно объясниться с другим человеком по любому поводу, касающемуся обыденной жизни и входящему в сферу его интересов. Если в три года нормально развитый ребенок употребляет до 500 и более слов, то шестилетний – от 3000 до 7000 слов.

Развитие речи идет не только за счет тех лингвистических способностей, которые выражаются в чутье самого ребенка по отношению к языку. Ребенок прислушивается к звучанию слова и дает оценку этого звучания.

У младших школьников появляется ориентировка на системы родного языка. Звуковая оболочка языка – предмет активной, естественной деятельности для ребенка шести-восьми лет. К шести-семи годам ребенок уже в такой мере овладевает в разговорной речи сложной системой грамматики, что язык, на котором он говорит, становится для него родным.

Потребность в общении определяет развитие речи. На протяжении всего детства ребенок интенсивно осваивает речь. Ос-

воение речи превращается в речевую деятельность. Ребенок, поступивший в школу, вынужден перейти от «собственной программы» обучения речи к программе, предлагаемой школой.

Шести-семилетний ребенок уже способен общаться на уровне контекстной речи – той самой речи, которая достаточно точно и полно описывает то, о чем говорится, и поэтому вполне понятна без непосредственного восприятия самой обсуждаемой ситуации. Пересказ услышанной истории, собственный рассказ о случившемся доступны младшему школьнику.

Речь человека не бесстрастна, она всегда несет в себе экспрессию – выразительность, отражающую эмоциональное состояние. Эмоциональная культура речи имеет огромное значение в жизни человека. Речь может быть выразительной. Но может быть небрежной, чрезмерно быстрой или замедленной, слова могут произноситься угрюмым тоном или вяло и тихо.

Конечно, как и все люди, ребенок использует ситуативную речь. Эта речь уместна в условиях непосредственного включения в ситуацию. Но учителя интересует, прежде всего, контекстная речь, именно она – показатель культуры человека, показатель уровня развития речи ребенка. Если ребенок ориентирован на слушателя, стремится подробнее описать ситуацию, о которой идет речь, стремится пояснить местоимение, так легко опережающее существительное, это значит, что он уже понимает цену вразумительному общению [8].

У детей семи-деяти лет наблюдается некая особенность: уже достаточно освоив основы контекстной речи, ребенок позволяет себе говорить не для того, чтобы выразить свои мысли, а просто лишь для того, чтобы удержать внимание собеседника. Это происходит обычно с близкими взрослыми или сверстниками во время игрового общения.

Особое значение имеет правильность речи, т.е. ее соответствие литературной норме.

Письменная речь имеет свою специфику: она требует большего контроля, чем устная. Устная речь может быть восполнена поправками, добавлениями к тому, что уже было сказано. В устной речи принимает участие экспрессивная функция: тонирование высказывания, мимическое и телесное (прежде всего жестовое) сопровождение речи.

Письменная речь имеет свои особенности в построении фраз, в отборе лексики, в использовании грамматических форм. Письменная речь предъявляет свои требования к написанию слов. Ребенок должен научиться тому, что «пишется» совсем не-

обязательно как «слышится» и что нужно разделять то и другое, запоминать правильное произношение и написание [4].

Овладевая письменной речью, дети открывают для себя, что тексты бывают разными по своей структуре и имеют стилистические различия: повествования, описания, рассуждения, письма, эссе, статьи и пр.

Конечно, в начальной школе ребенок только осваивает письменную речь как средство коммуникации и самовыражения, ему еще трудно соотносить контроль за написанием букв, слов и выражением своих мыслей. Однако ему представляется возможность сочинять. Это самостоятельная творческая работа, которая требует готовности понять заданную тему; определить ее содержание; накапливать ее содержание; накапливать, подбирать материал, выделять главное; излагать материал в необходимой последовательности; составлять план и придерживаясь его, отбирать нужные слова, антонимы, синонимы и фразеологизмы; строить синтаксические конструкции и связный текст; орфографически и каллиграфически правильно записывать текст, расставлять знаки препинания, делить тексты на абзацы, соблюдать красную строку, поля и другие требования; осуществлять контроль, обнаруживать недочеты и ошибки в своем сочинении, а также в сочинениях соучеников, исправлять свои и чужие ошибки.

Чтение – это первый и основной навык, которому ребенок должен обучиться в первом классе. Все остальное обучение в той или иной степени опирается на умение читать. Навык чтения должен обязательно предшествовать обучению письму. Если ребенок плохо читает, он никогда не научится грамотно писать. Есть мнение, что когда чтению и письму детей учат одновременно и параллельно (то есть в соответствии с программой общеобразовательной школы), то обычно получают стойкую дисграфию (часто вместе с дислексией). Нарушается формирование того и другого навыка. Нормально обучаются только те дети, которые пришли в школу читающими (хотя бы только по слогам).

В процессе обучения чтению звуковая и визуальная формы слова связывают его смысловым содержанием в единый образ. Только научившись читать, ребенок сможет, услышав слово, преобразовать его в графическую форму, сложить его из букв или написать. Не умеющий читать ребенок вынужден пользоваться только визуальным контролем.

На этапе обучения чтению (вне зависимости от того, в каком классе это приходится делать: в первом, во втором, в третьем

или еще позже) необходимо использовать короткие, написанные крупным шрифтом и сопровождающиеся иллюстрациями тексты. Картинка должна полностью отражать смысл текста.

Постепенного обучения чтению фактически не происходит. Если по окончании первого класса навык оказывается несформированным, то ребенок так и остается плохо читающим (и, естественно, безграмотно пишущим). Самостоятельно он больше не продвигается в чтении.

По мнению А.Н. Корнева [3], трудности в обучении письму возникают как результат трех групп явлений: биологической недостаточности мозговых систем, входящих в систему письменной речи, возникающей на этой основе функциональной недостаточности и средовых условий, предъявляющих повышенные требования к отстающим в развитии или незрелым психическим функциям. А.Н. Корневым отмечается, что в подавляющем большинстве случаев в анамнезе детей с нарушениями письма встречаются экзогенные вредности. Именно они чаще всего приводят к поражению мозговых структур.

В настоящее время к дисграфическим ошибкам относят: замены, смещения, вставки букв, слогов, слитное написание слов, раздельное написание элементов одного слова, контаминации, ошибки, связанные с неумением выделять границы предложения, аграмматические ошибки, ошибки в структурном оформлении предложения, пропуски слов в предложении, ошибки оптического характера.

При анализе работ ряда авторов отмечены различия в трактовке происхождения дисграфических ошибок. В основе замен и смещений букв при письме Р.Е. Левина, Л.Ф. Спинова, А.В. Ястребова, А.Н. Корнев видят недостаточную сформированность фонематического слуха (либо первичную, либо вторичную), И.Н. Садовникова – неправильное обозначение звука буквой.

Перестановки букв И.Н. Садовникова связывает только с недостаточностью звукового анализа. А.Н. Корнев при этом указывает на нарушение фонематического анализа с недостаточностью слухоречевой памяти, внимания.

Причину вставок букв И.Н. Садовникова видит в появлении призвука при медленном проговаривании слова в ходе письма. Другие авторы объясняют их несформированностью фонематического слуха и восприятия.

Ошибки, проявляющиеся в нарушении структуры предложения, выделения границ предложения объясняются не только бедно-

стью словаря, ограниченностью понимания слов (Р.Е. Левина), но и состоянием интеллектуальных способностей и предпосылок интеллекта: произвольной концентрации и переключения внимания, динамического праксиса (А.Н. Корнев).

Аграмматизмы, выражающие нарушения согласования и управления, объясняются большей частью авторов одинаково: бедностью словаря, недостаточностью языковых общений, несформированностью морфологического анализа и синтаксиса.

В процессе письма фонема соотносится с определенным зрительным образом буквы. Для правильного письма необходима более тонкая слуховая дифференциация звуков, чем для устной речи. Небольшая недостаточность слуховой дифференциации в устной речи может восполняться за счет закрепленных в речевом опыте моторных стереотипов, кинестетических образов. В процессе же письма для правильного различения и выбора фонемы необходим тонкий анализ всех акустических признаков звука, являющихся смысло-различительными.

С другой стороны, в процессе письма дифференциация звуков, выбор фонем осуществляются на основе следовой деятельности, слуховых образов, по представлению. Вследствие нечеткости слуховых представлений о фонетически близких звуках выбор той или иной фонемы затруднен, следствием чего являются замены букв на письме.

Е.Ф. Соболевич, Е.М. Гопиченко [9], исследуя нарушения письма у детей младшего школьного возраста, связывают замены букв с тем, что при фонемном распознавании школьники опираются на артикуляторные признаки звуков и не используют при этом слуховой контроль.

Р.Е. Левина, Л.Ф. Спинова связывают замены букв на письме с фонематическим недоразвитием, с несформированностью представлений о фонеме, с нарушением операции выбора фонемы [6, 10].

Дисграфия у детей с интеллектуальной недостаточностью сопровождается распространенными орфографическими ошибками. Это объясняется тем, что применение многих правил требует достаточно высокого уровня усвоения языковых закономерностей, сформированности языковых обобщений.

Нарушения развития речи сопровождаются, с одной стороны, расстройствами в овладении письменной речью, с другой – трудностями использования орфографических правил.

Некоторые учителя считают дисграфические ошибки нелепыми и объясняют их личностными качествами учеников: неуме-

нием слушать объяснение учителя, невнимательностью при письме, небрежным отношением к работе и др.

Классификация дисграфии осуществляется на основе различных критериев: с учетом нарушенных анализаторов, психических функций, несформированности операций письма.

М.Е. Хватцевым [11] выделяются следующие виды дисграфий:

1. Дисграфия на почве акустической агнозии и дефектов фонематического слуха.
2. Дисграфия на почве расстройств устной речи («графическое косноязычие»).
3. Дисграфия на почве нарушений произносительного ритма.
4. Оптическая.
5. Дисграфия при моторной и сенсорной афазии.

Наиболее обоснованной является классификация дисграфий по Р.И. Лалаевой [6], в основе которой лежит несформированность определенных операций процесса письма.

Артикуляторно – акустическая представляет собой отражение на письме неправильного звукопроизношения. Ребенок пишет так, как произносит. На начальных этапах овладения письмом ребенок пишет проговаривая. Опираясь при этом на дефектное произношение звуков, он отражает свое неправильное произношение на письме.

Это нарушение письма проявляется в заменах, пропусках букв, соответствующих заменам и пропускам звуков в устной речи. Иногда замены букв на письме остаются и после их устранения в устной речи. Это можно объяснить тем, что при внутреннем проговаривании у ребенка нет еще достаточной опоры на правильную артикуляцию, так как не сформированы четкие кинестетические образы звуков.

Акустическая (на основе нарушений фонемного распознавания) в своей основе имеет чаще всего нарушение слуховой дифференциации звуков речи. При этом нарушении письма, в отличие от предыдущего, нет нарушений произношения тех звуков речи, которые неправильно обозначаются на письме.

Акустическая дисграфия проявляется в заменах букв, соответствующих фонетически близким звукам. Чаще всего на письме наблюдаются замены букв, обозначающих следующие звуки: свистящие и шипящие, звонкие и глухие, особенно смычные, аффрикаты и компоненты, входящие в их состав (ч-ть, ч-щ, ц-т, ц-с). Этот вид дисграфии проявляется и в неправильном обозначении мягкости согласных на письме вследствие нарушения слуховой

дифференциации твердых и мягких звуков, а также сложности их обозначения («письмо», «поут», «лижы»). Частыми ошибками являются замены гласных даже в ударном положении, особенно акустически и артикуляторно сходных (о-у, е-и: туча-«точа», лес-«лис») [7].

Дисграфия, связанная с нарушением различных форм языкового анализа и синтеза – деления предложений на слова, слогового и звукового анализа и синтеза.

Недоразвитие звукового анализа и синтеза проявляется на письме в нарушениях структуры предложения и слова, в частности в слитном написании слов, особенно предлогов («удома ратебеза» – у дома растет береза), в раздельном написании одного слова («на ступила»).

Наиболее сложной формой языкового анализа является фонематический анализ. Вследствие этого особенно распространенными при этом виде дисграфии являются искажения звукослоговой структуры слова. Наиболее часто у умственно отсталых школьников наблюдаются следующие ошибки: пропуски согласных при их стечении (диктант – «диктат», кукла – «кула», арбуз – «абуз»), пропуски гласных (собака – «сбака»), добавления гласных (скамейка – «сакамейка»), перестановки букв (окно – «коно», дрова – «врода»), пропуски, добавления, перестановки слогов (комната – «кота», стакан – «ката»).

Грамматическая дисграфия обусловлена недоразвитием грамматического строя речи – морфологических, синтаксических обобщений. Грамматическая дисграфия проявляется в аграмматизмах на письме на уровне слова, словосочетания, предложения и текста и является компонентом системного недоразвития речи, которое имеется у умственно отсталых детей.

Умственно отсталые школьники затрудняются в установлении логических и языковых связей между предложениями. Последовательность предложений не всегда соответствует последовательности описываемых событий, нарушаются смысловые и грамматические связи между предложениями.

Аграмматизмы на письме проявляются также в искажении морфологической структуры слова, замене префиксов, суффиксов, флексий (запереть-«напереть», козлята-«козленки», много деревьев-«много деревов»), в нарушении предложно-падежных конструкций («на столом», «около ним»), в нарушении согласования («дети бежит», «красны платье»). При этой форме дисграфии наблюдаются также трудности конструирования сложных по структуре

предложений, пропуски членов предложения, нарушение последовательности слов в предложении.

Оптическая дисграфия связана с недоразвитием зрительного гнозиса, пространственных представлений и проявляется в заменах и искажениях графического образа букв. Оптико-графические ошибки при письме Р.И. Лалаева [5] объясняет недифференцированностью представлений о сходных формах недоразвития оптико-пространственного восприятия зрительного анализа и синтеза.

Нарушения в воспроизведении букв на письме бывают двух видов:

а) замены графически сходных букв – состоящих из одинаковых элементов, но различно расположенных в пространстве или букв, отличающихся одним дополнительным элементом.

б) искажение графического образа букв: зеркальное написание, пропуски элементов буквы, особенно когда соседние буквы имеют одинаковые элементы, написание лишних элементов, неправильное расположение элементов.

Выделяется литеральная и вербальная форма оптической дисграфии. При литеральной дисграфии отмечается нарушение воспроизведения даже изолированных букв. При вербальной дисграфии изолированные буквы ребенок воспроизводит правильно, однако при написании слов наблюдаются искажения и замены букв.

Симптоматика дисграфии проявляется в стойких и повторяющихся ошибках в процессе письма, которые можно сгруппировать следующим образом: искажения и замены букв, искажения звуко-слоговой структуры слова; нарушения слитности написания отдельных слов в предложении;agramматизмы на письме.

Дисграфия может сопровождаться и неречевой симптоматикой: неврологическими нарушениями, нарушениями познавательной деятельности, восприятия, памяти, внимания, психическими нарушениями.

При целенаправленном коррекционно-логопедическом воздействии постепенно симптоматика дисграфии сглаживается.

По данным М.Е. Хватцева, В.В. Воронковой [2], нарушения письма у школьников со сниженным интеллектом отмечаются значительно чаще, чем у детей с нормальным интеллектом.

Симптоматика дисграфии у данной категории школьников характеризуется большим количеством и разнообразием ошибок на письме и сложностью их механизмов (В.В. Воронкова, Е.М. Гопиченко, Е.Ф. Соболевич), проявляется чаще всего

в сложном виде, в комплексе, в сочетании различных форм (акустическая и артикуляторно-акустическая и т.д.).

Дисграфия у детей с нарушением интеллекта сопровождается распространенными орфографическими ошибками. Это объясняется тем, что применение правил требует достаточно высокого уровня усвоения языковых закономерностей, сформированности языковых обобщений.

Л.С. Волкова отмечает, что большая распространенность и особенности симптоматики дисграфии у учащихся с нарушением интеллекта обусловлены недоразвитием познавательной деятельности, нарушением устной речи, несформированностью языковых обобщений, нарушением речеслухового, речедвигательного и зрительного анализаторов, нарушением структуры операций письма, особенностями организации психической деятельности [1].

Дислексия является нарушением процесса чтения, обусловленное несформированностью (нарушением) высших психических функций и проявляющееся в повторяющихся ошибках стойкого характера.

Различают следующие виды дислексий: фонематическая, оптическая, семантическая,agramматическая, мнестическая.

Фонематическая дислексия проявляется в замене акустически сходных звуков и букв, искажения звуко-слоговой структуры (перестановки, пропуски, вставки)

Оптическая дислексия диагностируется по смешению графически сходных букв и их взаимные замены.

Семантическая дислексия (механическое чтение) характеризуется нарушением понимания прочитанного при технически правильном чтении.

Неправильное согласование в роде, числе, падеже говорит о наличииagramматической дислексии, а недифференцированные замены букв – о мнестической дислексии.

Симптоматика дислексий:

1. Замены и смешение фонетически близких звуков, замены графически сходных букв при чтении.

2. Побуквенное чтение – нарушение слияния звуков в слоги и слова.

3. Искажения звуко-слоговой структуры слова – пропуск согласных при стечении, согласных и гласных при отсутствии стечения, добавления, перестановки звуков и слогов.

4. Нарушение понимания прочитанного. Aграмматизмы – нарушения падежных окончаний, согласования существительного и прилагательного, окончаний глаголов.

Рассмотренные выше специфические ошибки следует отграничивать от временных трудностей усвоения письма и чтения,

связанных со сложностью усвоения этого вила речевой деятельности. Ошибки начинающих обучение могут быть объяснены трудностью распределения внимания между техническими, орфографическими и мыслительными операциями письма и чтения. Признаками незрелого навыка письма могут быть: отсутствие обозначения границ предложений, слитное написание слов, нетвердое знание (забывание) букв, нехарактерные смещения, зеркальное написание.

О незрелости навыка чтения можно судить по следующим признакам: потеря строки при переводе взора с одной строки на другую, недочитывание окончаний слов, угадывающее чтение, замедленный темп чтения, отсутствие интонационного обозначения границ предложений.

Таким образом, проблема нарушения связной письменной и устной речи детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта является одной из наиболее актуальных для школьного обучения. Поскольку письмо и чтение из цели начального обучения превращаются в средство дальнейшего получения знаний учащихся.

Список литературы

1. Волкова Л.С. Логопедия. – М.: Просвещение, 2010.
2. Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе / под ред. В.В. Воронковой – М.: Кола – Пресс, 2001.
3. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей – СПб.: Речь, 2003.
4. Корсакова Н.К., Микадзе Ю.В., Балашова Е.Ю. Не-успевающие дети. – М., 2009.
5. Лалаева Р.И. Нарушения речи и система их коррекции у умственно отсталых школьников. – М.: ВЛАДОС, 2013.
6. Левина Р.Е. Нарушения речи у детей дошкольного возраста. – М.: Наука, 2004.
7. Мазанова Е.В. Коррекция акустической дисграфии. Конспекты занятий для логопедов – 2-е изд., испр. – М.: ГНОМ и Д, 2008.
8. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст. – СПб.: Речь, 2005.
9. Соботович Е.Ф., Гопиченко Е.М. Фонетические ошибки в письме умственно отсталых учащихся младших классов. // Дефектология. – 2011. – № 2. – С. 6–13.
10. Спирина Л.Ф., Шуйфер Р.И. Вопросы методики и обучения русскому языку детей с нарушением речи. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 2002.
11. Хватцев М.Е. Логопедия, 2009 [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://vk.com/doc44021504_ (дата обращения: 17.10.08).
12. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника. – М., 2004.

УДК 532.133: 371.62: 372.8.002

САМОСТОЯТЕЛЬНОЕ КОНСТРУИРОВАНИЕ ЗАДАНИЙ ПО ЭЛЕКТРИЧЕСТВУ С ПОСЛЕДУЮЩЕЙ ПРОВЕРКОЙ РЕЗУЛЬТАТОВ НА КОМПЬЮТЕРНОЙ МОДЕЛИ

Кабылбеков К.А., Дасибеков А.Д., Саидахметов П.А., Октам. М., Дуйсебек Н.

*Южно-Казахстанский государственный университет им. М.Ауэзова, Шымкент,
e-mail: kenkab@mail.ru*

Предлагаются задания физики по разделу электричество с последующей проверкой результатов на компьютерной модели. При выполнении заданий требуется предварительное решение задач на бумаге с необходимыми пояснениями с последующей реализацией заданий на компьютерной модели и сравнение результатов с компьютерным экспериментом. Для решения задач требуется умение составлять эквивалентные схемы. Правильность эквивалентной схемы проверяется по показаниям приборов. При выполнении каждого задания необходимо предварительно решить задачи на бумаге, затем реализовать компьютерный эксперимент и сравнить результаты. Ход решения задач необходимо представлять вместе с ответами. По окончании работы преподаватель обсуждает результаты вместе с учениками, оценивает каждую работу и при необходимости дает пояснения. Выполнение вышеуказанных заданий предлагались ученикам 10-11 классов Назарбаев интеллектуальной школы физико-математического направления г. Шымкент, областной школы-интернат для одаренных детей г.Шымкент и школы-гимназии им. М. Ауэзова г. Арысь. Большинство учеников успешно справились с заданиями и выполняли задания с особым усердием.

Ключевые слова: сопротивление, емкость, эквивалентная схема, мультиметр

NDEPENDENT CONSTRUCTION JOBS IN ELECTRICITY, AND THEN REVIEWING THE RESULTS ON A COMPUTER MODEL

Kabylbekov K.A., Dasibekov A.D., Saidahmetov P.A., Oktam M., Duisebek N.

South Kazakhstan state University M. Auevov, Shymkent, e-mail: kenkab@mail.ru

Available tasks section of physics electricity and then reviewing the results on a computer model. In the performance of tasks required predvaritelnoe solution of tasks on paper with the necessary explanations with the subsequent implementation of tasks on the computer model and comparing the results with computer experiments. For solving problems requires the ability to make the equivalent circuit. The correctness of the equivalent circuit is verified by the readings. When each task should predvaritelno to solve problems on paper, then implement the computer experiment and compare the results. Your task it is necessary to submit along with the answers. Upon completion of the work, the teacher discusses the results with the students, ocenivaet each job and when you need gives explanations. The fulfilment of the above tasks were offered to students of 10-11 grades of the Nazarbayev intellectual school of physics and mathematics in Symkent, regional boarding school for talented children, Shymkent, and school-gymnasium them. M. Auevov Arys. Most of the students successfully coped with the tasks and tasks with particular zeal.

Keywords: resistance, capacitance, equivalent circuit, multimeter

Президент Республики Казахстан Н. Назарбаев в Послании народу Казахстана «Стратегия «Казахстан-2050» – новый политический курс состоявшегося государства» обозначив приоритеты в сфере образования сказал: – Нам предстоит произвести модернизацию методик преподавания и активно развивать он-лайн-системы образования, создавая региональные школьные центры. Мы должны интенсивно внедрять инновационные методы, решения и инструменты в отечественную систему образования, включая дистанционное обучение и обучение в режиме он-лайн, доступные для всех желающих [1].

Для реализации поставленных задач кафедра «Теория и методика преподавания физики» ЮКГУ им. Ауэзова МОН РК с 2011-2012 учебного года внедрила в учебный процесс дисциплины «Информацион-

ные технологии в образовании», «Информационные технологии в преподавании физики», «Методика использования электронных учебников» программы которых предусматривает освоение и использование современных информационных технологий в преподавании физики.

Одной из трудных задач внедрения результатов использования информационных технологий в учреждениях образования является недостаточное практическое умение преподавателей школ использования компьютерных моделей физических явлений для организации проведения лабораторных работ. От организации компьютерных лабораторных работ во многом зависит активизация, мотивация и в конечном счете эффективность обучения. О создании и использовании моделей бланков организации компьютерных лабораторных работ по ис-

следованию различных физических явлений в учебном процессе нами ранее написаны [2-17].

Мощным средством обучения электричеству, по мнению многих отечественных зарубежных специалистов является продукция [22] созданная под руководством профессора Кашкарова В.В. (Каз. НУ им.Фль-Фараби) и профессора Козел С.М. (МФТИ) [23]. Особенностью [22] является то, что все элементы электрических цепей (резистор, конденсатор,

индуктивность, источник тока и т.т) на компьютерной модели напоминают реальные элементы выпускаемые промышленностью. Используя эти ресурсы, нами разработаны задания по электричеству с последующей проверкой результатов на компьютерной модели.

1. Вычислить сопротивление между точками А и В цепи представленной на рис. 1, реализовать ее на компьютерной модели по [22] и сравнить результаты с компьютерным экспериментом (рис. 2).

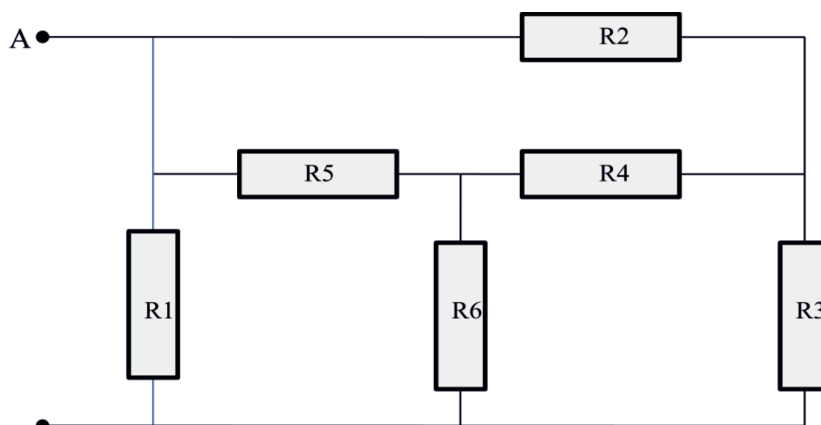


Рис. 1. Схема вычисления сопротивления цепи между точками А и В

В компьютерном эксперименте сопротивление измеряется с помощью мультиметра.

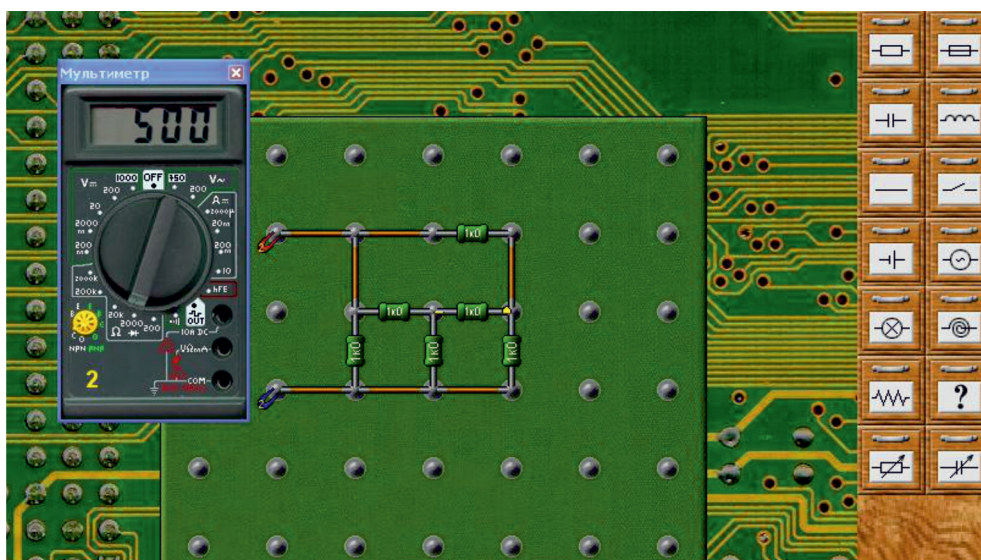


Рис. 2. Вид схемы собранной на монтажном столе компьютерной модели

Ответы:

2. Вычислить емкость между точками А и В цепи представленной на рис. 3, реализовать ее на компьютерной модели по [23] и сравнить результаты с компьютерным экспериментом (рис. 4).

Для проверки правильности указанных эквивалентных схем необходимо в компьютерном эксперименте подключить между точками А и В источник тока. При этом конденсатор C_4 незаряженным, т.е. между его обкладками будет отсутствовать разность потенциалов.

Ответы:

3. Вычислить сопротивление между точками А и В цепи представленной на рис. 5, реализовать ее на компьютерной модели по [23] и сравнить результаты с компьютерным экспериментом (рис. 6).

Чтобы определить сопротивление цепи в компьютерном эксперименте необходимо подключить к указанным точкам источник тока с определенным значением ЭДС и амперметр после чего по их показаниям определить необходимое сопротивление.

Ответы:

4. Вычислить сопротивление между точками А и В цепи представленной на рис. 7, реализовать ее на компьютерной модели по [22] и сравнить результаты с компьютерным экспериментом (рис. 8). Вычислить токи в каждом участке.

Чтобы определить токи в каждом участке цепи предварительно необходимо измерить сопротивление каждого участка с помощью мультиметра.

Ответы:

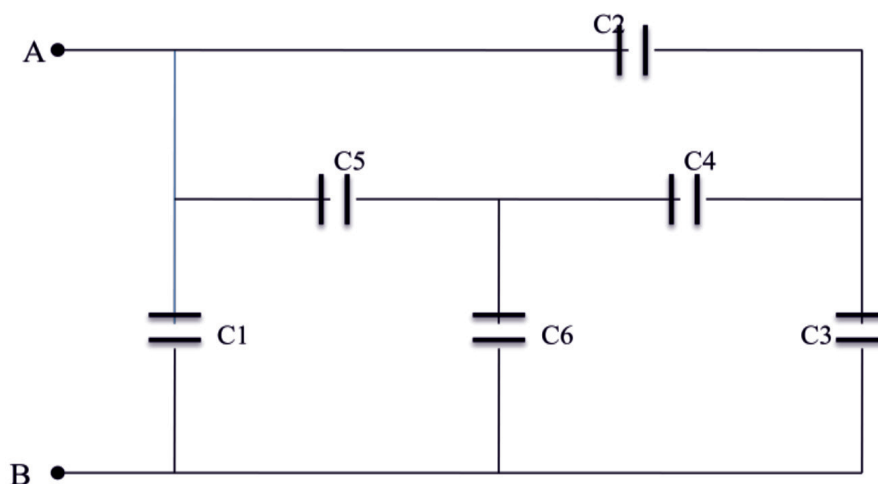


Рис. 3. Схема вычисления емкости цепи между точками А и В

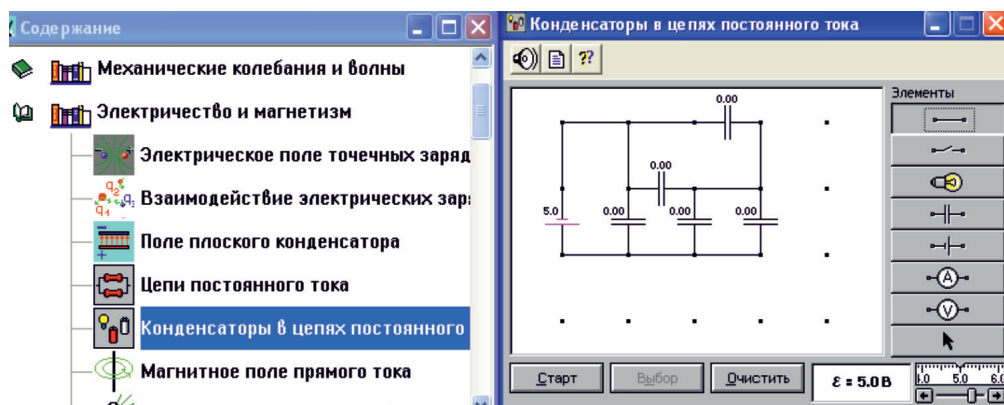


Рис. 4. Вид схемы собранной на монтажном столе компьютерной модели

5. Как изменится силы токов показываемые амперметрами при выключении ключа (рис. 9) и сравнить результаты с компьютер-

ным экспериментом (рис. 10). Сопротивлением амперметра пренебречь.

Ответы:

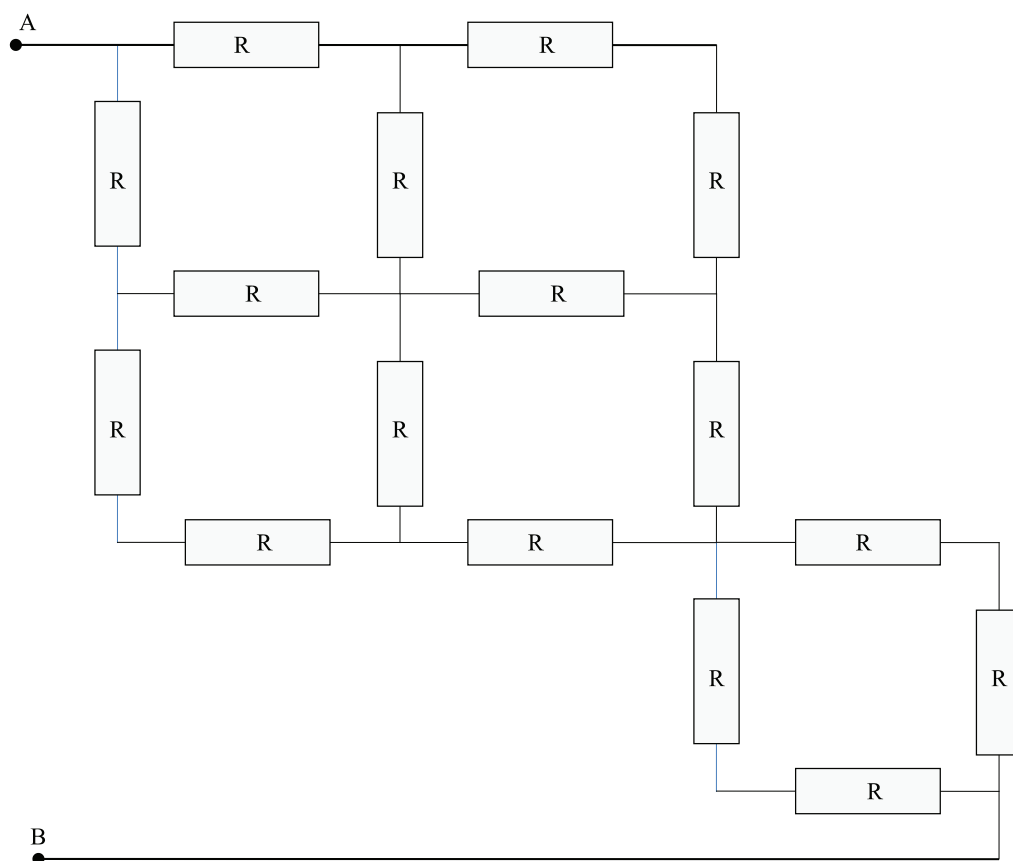


Рис. 5. Схема вычисления сопротивления цепи между точками A и B

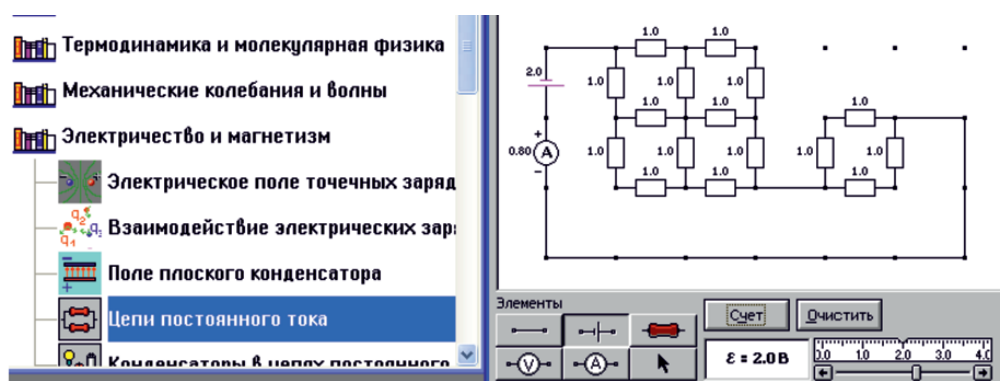
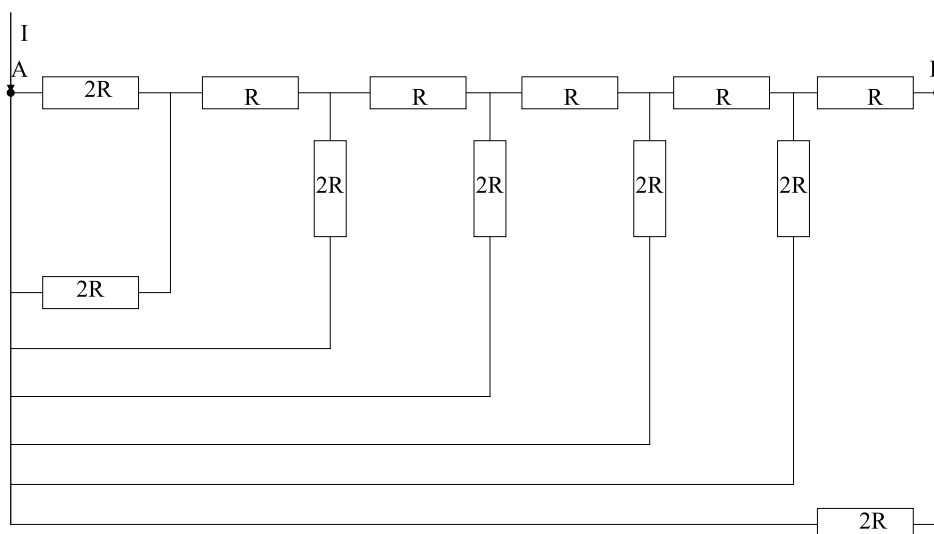


Рис. 6. Вид схемы собранной на монтажном столе компьютерной модели



Найти сопротивление между точками АВ и силу тока во всех участках цепи.

Рис. 7. Схема вычисления сопротивления цепи между точками А и В

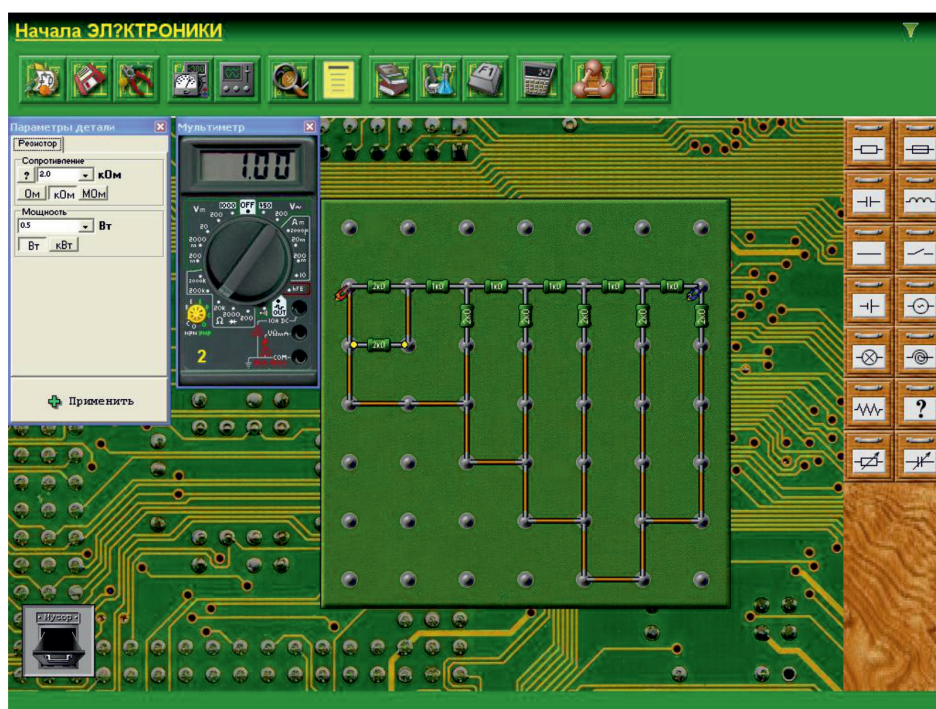


Рис. 8. Вид схемы собранной на монтажном столе компьютерной модели

При выполнении каждого задания необходимо предварительно решить задачи на бумаге, затем реализовать компьютерный эксперимент и сравнить результаты. Ход решения задач необходимо представлять вместе с ответами. По окончании работы преподаватель обсуждает результаты вме-

сте с учениками, оценивает каждую работу и при необходимости дает пояснения. Выполнение вышеуказанных заданий предлагались ученикам 10-11 классов Назарбаев интеллектуальной школы физико-математического направления г. Шымент, областной школы-интернат для одаренных детей

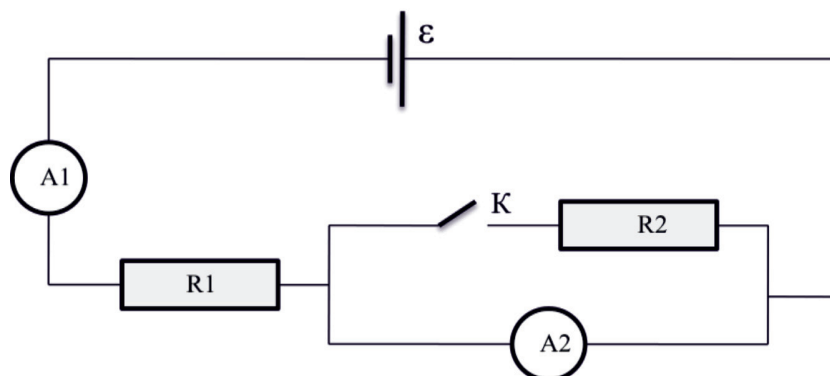


Рис. 9. Схема вычисления силы токов при включенном и выключенном ключе K

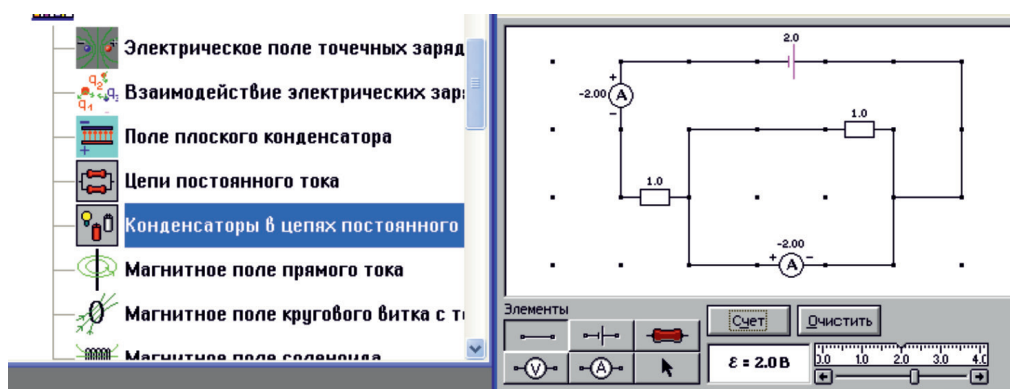


Рис. 10. Вид схемы собранной на монтажном столе компьютерной модели

г. Шымент и школы-гимназии им. М. Ауэзова г. Арысь. Большинство учеников успешно справились с заданиями и выполняли задания с особым усердием.

Список литературы

1. Назарбаев Н.А. «Стратегия «Казахстан-2050»-новый политический курс состоявшегося государства». Послание народу Казахстана. Астана. www.bnews.kz. 14 декабря 2012г.
2. Кавтрев А.Ф. http://www.college.ru/metod_phys.html (дата обращения 15.12.2016).
3. http://center.fio.ru/method/RESOURCES/KAVTREV/11/FIZ/OP_metod.htm (дата обращения 15.12.2016).
4. Кавтрев А.Ф. «Лабораторные работы к компьютерному курсу «Открытая физика». Равномерное движение. Моделирование неупругих соударений». – Газета «Физика», № 20, 2001 – С. 5–8.
5. Кабылбеков К.А., Байжанова А. Использование мультимедийных возможностей компьютерных систем для расширения демонстрационных ресурсов некоторых физических явлений. Труды Всероссийской научно-практ. конф. с междунар. участием. Томск, 2011., С210-215.
6. Кабылбеков К.А., Саидахметов П.А., Арысбаева А.С. Окушылардың өз бетінше атқаратын компьютерлік

зертханалық жұмыс бланкісінің үлгісі. Известия НАН РК, серия физ.мат., Алматы, 2013, № 6, С 82-89.

7. Кабылбеков К.А., Саидахметов П.А., Байдуллаева Л.Е. Абдураимов Фотозэффект, комптонэффекті заңдылықтарын оқытуда компьютерлік үлгілерді қолданудың әдістемесі, компьютерлік зертханалық жұмыс атқаруға арналған бланкі үлгілері. Известия НАН РК, серия физ.мат., Алматы, 2013. № 6, С 114-121.

8. Кабылбеков К.А., Саидахметов П.А., Турганова, Т.К., Нуруллаев М.А., Байдуллаева Л.Е. Жинағыш және шашыратқыш линзаларды үлгілеу тақырыбына сабақ өткізу үлгісі Известия НАН РК, серия физ.мат.№ 2, Алматы, 2014, С 286–294.

9. Кабылбеков К.А., Аширбаев Х.А., Саидахметов П.А., Рүстемова К.Ж., Байдуллаева Л.Е. Жарықтың дифракциясын зерттеуді ұйымдастыруға арналған компьютерлік зертханалық жұмыстың бланкі үлгісі Изв. НАН РК, серия физ-мат, № 1(299), Алматы, 2015, С. 71-77.

10. Кабылбеков К.А., Аширбаев Х.А., Такибаева Г.А., Сапарбаева Э.М., Байдуллаева Л.Е., Адиева Ш.И. Зарядалған бөлшектердің магнит өрісінде қозғалысын және масс-спектрометр жұмысын зерттеуді ұйымдастыруға арналған компьютерлік зертханалық жұмыстың бланкі үлгісі. Изв. НАН РК, серия физ-мат, № 1(299), Алматы, 2015, С 80-87.

11. Кабылбеков К.А., Аширбаев Х.А., Саидахметов П.А., Байгулова З.А., Байдуллаева Л.Е. Ньютон сақиналарын зерттеуді ұйымдастыруға арналған

- компьютерлік зертханалық жұмыстың бланкі үлгісі. Изв. НАН РК, серия физ.-мат, № 1(299), Алматы, 2015, С. 14-20.
12. Кабылбеков К.А., Аширбаев Х.А., Сабалахова А.П., Джумагалиева А.И. Жарықтың интерференция құбылысын зерттеуді ұйымдастыруға арналған компьютерлік зертханалық жұмыстың бланкі үлгісі. Изв. НАН РК, серия физ.мат., № 3 (301), Алматы, 2015, С 131-136
13. Кабылбеков К.А., Аширбаев Х.А., Сабалахова А.П., Джумагалиева А.И. Допплер эффектісін зерттеуге арналған компьютерлік жұмысты ұйымдастырудың бланкі үлгісі. Изв. НАН РК, секция физ.-мат., № 3 (301) Алматы, 2015, С. 155-160.
14. Кабылбеков К.А. Физикадан компьютерлік зертханалық жұмыстарды ұйымдастыру. Оқу құралы. Шымкент қ., 2015, 284 с.
15. Кабылбеков К.А. Аширбаев Х.А., Арысбаева А.С., Джумагалиева А.М. Модель бланка организации компьютерной лабораторной работы при исследовании физических явлений. Современные наукоемкие технологии, № 4, Москва, 2015, С. 40-43:
16. Модель бланка организации компьютерной лабораторной работы по исследованию работы селектора скорости. Современные наукоемкие технологии, № 6, Москва, 2015, С. 19-21.
17. Кабылбеков К.А., Саидахметов П. А., Омашова Г.Ш., Серикбаева Г.С. Сүйеркұлова Ж.Н. Еркін механикалық тербелістерді зерттеуге арналған компьютерлік зертханалық жұмысты орындауды ұйымдастырудың бланкі үлгісі. Изв. НАН серия физ. мат № 2 2016, С. 84-91.
18. Кабылбеков К.А., Саидахметов П. А., Омашова Г.Ш. Нуруллаев, М.А. Артыгалин Н. Модель бланка организации компьютерной лабораторной работы по исследованию двигателя совершающего цикл Карно. Изв. НАН серия физ мат № 2 2016. С. 98-103.
19. Кабылбеков К.А., Саидахметов П.А., Аширбаев Х.А., Абдубаева Ф.И., Досканова А.Е., Исследование работы газа на компьютерной модели. Вестник НАН № 2 2016, С. 83-88.
20. Кабылбеков К.А., Саидахметов А.А. Омашова Г.Ш., Суттибаева Д.И. Қозыбаева Г.Н. Изобаралық процесті зерттеуге арналған компьютерлік зертханалық жұмысты ұйымдастырудың бланкі үлгісі. Изв НАН серия физ. мат № 2 2016, С. 92-97.
21. Кабылбеков К.А., Мадияров Н.К., Саидахметов П.А., Айдарбеков Н.К. Самостоятельное конструирование исследовательских заданий для выполнения компьютерных лабораторных работ «Движение заряженных частиц в электрическом и магнитном полях». Сборник материалов IX Международная научно-методическая конференция «Преподавание естественных наук в ВУЗ и школе». Томск 2016, С. 93-99.
22. <http://electronika.newmail.ru> «Constructor». (дата обращения 15.12.2016).
23. CD диск компании ОАО «Физикон». «Открытая физика 1.1». 2001.

УДК 378.147-322

ТЕХНОЛОГИИ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ

Кутанова Р.А.

Кыргызский государственный университет им. И. Арабаева, Бишкек, e-mail: iilli-7@mail.ru

В данной статье раскрывается процесс обучения распространенными различными инновационными и педагогическими технологиями. Обновление образования требует от педагогов знания тенденций инновационных изменений в системе современного образования отличий традиционной, развивающей и личностно-ориентированной систем обучения. Образовательные технологии многофункциональны: способствуют повышению качества образовательного процесса, формированию общих и предметных компетенций, являются инструментарием для оценивания компетенций студентов, а также – одним из главных инструментов, позволяющим учить студентов учиться.

Ключевые слова: технология, инновация, деятельность, обучения, качество образовательного процесса, программа обучения, педагогический процесс, студент, организация

TECHNOLOGY OF INDEPENDENT ACTIVITY OF STUDENTS IN HIGH SCHOOL

Kutanova R.A.

Kyrgyz State University Arabaev, Bishkek, e-mail: iilli-7@mail.ru

This article deals with the process of learning and dissemination of various innovative pedagogical technologies. Renewal of education requires teachers' knowledge of innovative trends of changes in the system of modern education differences of traditional, developmental and personality-oriented learning systems. Educational technologies are multifunctional: contribute to the quality of the educational process, the formation of the general and subject specific competences, are tools for evaluating students' competencies, as well – one of the main tools that allows you to teach students to learn.

Keywords: technology, innovation, work, education, the quality of the educational process, curriculum, teaching process, student, organization

Актуальность проблемы технологизации процесса обучения объясняется стремительным распространением различных инноваций, в том числе новых педагогических технологий, с одной стороны, и недостаточным владением ими педагогами, с другой. Использование же в педагогической деятельности преподавателями различных образовательных технологий позволяет им повысить мотивацию обучающихся, профессионально-практическую направленность занятий, а, следовательно, добиваться более гарантированных запланированных результатов в своей профессионально-педагогической деятельности.

Обновление образования сегодня требует от педагогов знания тенденций инновационных изменений в системе современного образования отличий традиционной, развивающей и личностно-ориентированной систем обучения; понимания сущности педагогической технологии; знания интерактивных форм и методов обучения, критериев технологичности; владения технологиями целеполагания, проектирования, диагностирования, проектирования оптимальной методической системы, развитых дидактических, рефлексивных, проектировочных, диагностических умений; умения анализировать и оценивать свой индиви-

дуальной стиль, а также особенности и эффективность применяемых педагогических технологий и собственной педагогической деятельности в целом.

Следует отметить, что современные образовательные технологии многофункциональны: способствуют повышению качества образовательного процесса, формированию общих и предметных компетенций, являются инструментарием для оценивания компетенций студентов, а также – одним из главных инструментов, позволяющим УЧИТЬ СТУДЕНТОВ УЧИТЬСЯ(!).

Основные тенденции совершенствования педагогических технологий в психолого-педагогическом плане характеризуются переходом: от учения как функции запоминания к учению как процессу умственного развития, позволяющего использовать усвоенное; от чисто ассоциативной, статической модели знаний к динамически структурированным системам умственных действий; от ориентации на усредненного учащегося к дифференцированным и индивидуализированным программам обучения; от внешней мотивации учения к внутренней нравственно-волевой регуляции [6].

В современном образовании действует принцип вариативности, который дает возможность каждому педагогу выбирать

и конструировать педагогический процесс по любой модели, включая авторские. Именно в этом направлении идет прогресс образования: научная разработка и практическое обоснование инновационных технологий, разработка различных вариантов содержания образования, использование возможностей современной дидактики в повышении эффективности образовательных структур.

Понятие «технология» из года в год очень прочно входит в теорию педагогики и практику образования, в том числе и высшего профессионального образования.

Понятие «технология» происходит от греческих слов *techne* – искусство, мастерство и *logos* – учение. Следовательно, термин «педагогическая технология» в буквальном переводе означает учение о педагогическом искусстве, мастерстве. Изучение научно-педагогической литературы показало, что современные исследователи рассматривают данное понятие в следующих интерпретациях:

– как строго научное проектирование и точное воспроизведение гарантирующих успех педагогических действий [5];

– как «привязывание» методики к конкретным условиям, системы использования выработанных правил с учетом времени, места, конкретных субъектов образования, условий организации и протяженности педагогического процесса [3];

– как содержательную технику реализации учебного процесса [2];

– как совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный набор и компоновку форм, методов, способов, приемов обучения, воспитательных средств [1];

– как описание процесса достижений планируемых результатов обучения;

– как составную процессуальную часть дидактической системы [7];

– как продуманную во всех деталях модель совместной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для учащихся и учителя [4];

– как системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, со ставящей своей задачей оптимизацию форм образования (ЮНЕСКО).

Наиболее емкое определение рассматриваемого понятия дает Г.К. Селевко, согласно которому современные образовательные технологии – это система функционирования всех компонентов педагогического процесса, построенная на научной основе, запрограммированная во времени и в пространстве и приводящая к намеченным результатам [6, с. 50].

Нами разработана система технологий, способствующих организации самостоятельной деятельности студентов.

Система образовательных технологий для организации СРС в вузе

Образовательная технология	Методические приёмы
1	2
№ 1. «Технология проблемного обучения». I этап – постановка педагогической проблемной ситуации с помощью различных вербальных и технических средств, при которой у студента возникают вопросы. II этап – перевод педагогически организованной проблемной ситуации в психологическую: состояние вопроса – начало активного поиска ответа на него, осознание сущности противоречия, формулировка неизвестного. Преподаватель задает наводящие вопросы. III этап – поиск решения проблемы. Совместно с преподавателем или самостоятельно студенты выдвигают и проверяют различные гипотезы, привлекают дополнительную информацию. IV этап – «ага-реакция», появление идеи решения, переход к решению, разработка его, появление нового знания в сознании студентов. V этап – реализация найденного решения в форме материального или духовного продукта. VI этап – отслеживание (контроль) отдаленных результатов обучения	1. Подводить студентов к противоречию; излагать различные точки зрения на один и тот же вопрос; рассматривать с различных позиций; побуждать сравнивать, обобщать, сопоставлять, формулировать выводы. 2. Важно построить систему проблемных ситуаций и средств их создания (устно, письменно, мультимедиа средства); отбор и использование самых актуальных задач; учет особенностей ситуаций в различных видах учебной деятельности.

Продолжение таблицы	
1	2
№ 2. «Технология проектного обучения». I стадия – организационно-подготовительная: проблематизация, разработка проектного задания (выбор); II стадия – разработка проекта (планирование); III стадия – технологическая; IV стадия – заключительная: оформление результатов, общественная презентация, обсуждение, саморефлексия.	1. Отбор возможных тем; участие в обсуждении тем; предварительное вычленение подтем; проведение организационной работы по объединению студентов, выбравших себе конкретные подтемы и виды деятельности. 2. В случае большого проекта заранее разработать и предложить задания, вопросы для поисковой деятельности и литературу. 3. Консультировать, координировать и стимулировать деятельность студентов. Роль тьютора. 4. Принимать участие в обсуждении и осуществлять контроль по общим направлениям. 5. Следить за соблюдением трудовой и технологической дисциплины, культуры труда. 6. Организовать экспертизу из числа других групп, преподавателей, родителей и др. 7. Оценить результаты и процесс в целом.
№ 3. «Технология РКМЧП». Данная технология применима в любых программах и предмете. В основу положен дидактический цикл, состоящий из трех этапов (стадий). Каждая фаза имеет свои цели и задачи, а также набор характерных приемов, направленных сначала на активизацию исследовательской, творческой деятельности, а потом на осмысление и обобщение приобретенных знаний. I стадия – «вызов»: активизация имевшихся знаний студентов, пробуждение интереса к теме, определение целей изучения материала. II стадия – «осмысление»: содержательная, в ходе которой происходит непосредственная работа студентов с текстом, причем работа осмысленная, направленная. Процесс чтения сопровождается действиями студента (маркировка, составление таблиц, ведение дневника), которые позволяют отслеживать собственное понимание. В качестве «текста» выступают и письменный текст, и речь преподавателя, и видеоматериал. III стадия – «рефлексия»: размышление, в ходе которого студент формирует личностное отношение к тексту и фиксирует его либо с помощью собственного текста, либо своей позицией в дискуссии. Именно здесь происходит активное переосмысление собственных представлений с учетом вновь приобретенных знаний.	1. Студенты должны быть в роли главных действующих лиц занятия. 2. Работа может быть организована в парах либо в микрогруппах. 3. Роль преподавателя координирующая. 4. Популярный метод демонстрации процесса мышления – графическая организация материала.
№ 4. «Тренинговые технологии». I этап – подготовительный: создание атмосферы доверия, взаимоуважения, а также мотивации на предстоящую работу, вызов интереса. II этап – основной (собственно тренинг). <u>Первая фаза</u> – направлена на осознание участниками своих личностных особенностей и оптимизация отношения к себе. <u>Вторая фаза</u> – на осознание себя в системе делового и личностного общения и оптимизацию межличностных отношений. <u>Третья фаза</u> – на осознание участниками себя в системе деятельности и оптимизацию отношений к этой системе. III этап – заключительный (этап рефлексии). Преподаватель и студенты анализируют и оценивают результаты работы.	1. Объединение в тренинговые группы. 2. Совместная деятельность строится по законам общения (открытое общение, а не навязывание знаний и оценок преподавателя). 3. Создать условия свободного перемещения. 4. Оборудовать занятие дидактическими и техническими средствами. 5. Уделить особое внимание развитию коммуникативных умений. 6. Придерживаться четкого алгоритма действий.

Окончание таблицы	
1	2
№ 5. «Технология мастерских». Мастерская – это оригинальный способ организации деятельности студентов в составе малой группы (до 15 человек) при участии преподавателя – мастера, инициирующего поисковый, творческий характер деятельности студентов. Основные элементы технологии: • индукция (проблемная ситуация – начало, мотивирующее творческую деятельность); • самоконструкция (индивидуальное создание гипотезы, решения, текста, рисунка, проекта); • социоконструкция (построение, создание результата группой); • социализация; • афиширование (вывешивание работ); • разрыв (озарение, инсайт, понимание, т.е. осознание неполноты или несоответствия старого знания новому); • рефлексия (отражение чувств, ощущений во время мастерской).	1. Мастерская охватывает большую или меньшую часть содержания учебной дисциплины. 2. Должна состоять из заданий, направляющих работу в нужное русло. 3. Начинать с актуализации знаний каждого. 4. Придерживаться алгоритма.

Таким образом, разработанная система образовательных технологий представляет собой одну из форм организации целостного педагогического процесса и является **важным средством организации СРС** в учебном процессе вуза, выполняя следующие функции:

- открывает новые возможности для комплексного решения задач в **формировании общих и предметных компетенций студентов;**

- позволяет с большей определенностью прогнозировать результаты и

- управлять педагогическими процессами;

- позволяет анализировать и систематизировать на научной основе имеющийся практический опыт и его использование;

- способствует комплексному решению проблемы повышения качества обучения;

- обеспечивает благоприятные условия для **развития самостоятельности;**

- способствует самообразованию студентов;

- позволяет оптимально использовать имеющиеся в распоряжении преподавателя ресурсы.

Список литературы

1. Айзенберг А.Я. Самообразование: история, теория, современные проблемы: Учебн. пособие для вузов. – М., 1986. – 80 с.
2. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. – М., 1995.
3. Зимняя И.А. Модель поэтапных согласованных требований к уровню образования и развития современного человека. – М.: ИЦ проблема качества подготовки специалистов, 1997. – 100 с.
4. Монахов В.М. Тенденции развития содержания общего среднего образования // Педагогика. – 1992. – № 1. – С. 17-22.
5. Подласый И.П. Педагогика: Новый курс. – М., 2003. – Кн.1. – 576 с.
6. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
7. Чернилевский Д.В., Филатов О.К. Инновационные подходы к организации обучения // Специалист. – 1997. – № 2. – С. 21-24.
8. Кутанова Р.А. Организации самостоятельной учебной деятельности студентов // ЯГПУ Вестник. – 2016. – № 5. – С. 132-135.

УДК 159.9.072

ОСНОВНЫЕ ДИАГНОСТИЧЕСКИЕ СХЕМЫ В ПСИХОДИАГНОСТИКЕ

Лекерова Г.Ж., Керимбекова Ж.У., Бектурганова С. М., Полатова А.Н., Айтурева Ж.Ж.

Южно-Казахстанский государственный университет им. М. Ауэзова,

e-mail: gulsimlekerova@mail.ru

В статье раскрываются вопросы школьной психодиагностики, основные структурные компоненты школьной психодиагностики. Как и в любой отрасли психодиагностики основными компонентами являются теория, эксперимент и практика. Ведущая роль в структуре психодиагностики принадлежит теории. Задачи школьной психодиагностики должны исходить из поведенческой типологии недостатков и отклонений. Школьная психодиагностика имеет своей целью информационное обеспечение процесса психокоррекционной работы, принципы построения и организации диагностики школьного развития. Взаимосвязи причин, обуславливающих то или иное отклонение, определяют психолого-педагогический тип отклонения. Сущность психолого-педагогического диагноза, доступного учителю, таким образом, и заключается в подведении ученика под определённый тип психолого-педагогических взаимодействий

Ключевые слова: схема, уровень, личность, исследование, факт, знание, поведение

THE BASIC DIAGNOSTIC CIRCUITS IN PSYCHODIAGNOSTICS

Lekerova G.Zh., Kerimbekova Zh.U., Bekturganova S.M., Polatova A.N., Ayturueva Zh.Zh.

Southern Kazakhstan state university of M. Auezov, Shymkent, e-mail: gulsimlekerova@mail.ru

In the article the questions of school psycho-diagnostics, the main structural components of the school psychodiagnostics. As in any industry psychodiagnosis main components are the theory, experiment and practice. The leading role in the structure belongs to the theory of psycho-diagnostics. school psychodiagnostics Tasks should be based on a typology of behavioral deficiencies and deviations. School psychodiagnostics aims information provision process psychocorrectional work, principles of construction and organization of diagnostics of school development. Relationships reasons for this or that deviation is determined psycho-pedagogical type of deviation. The essence of psycho-pedagogical diagnosis available to the teacher, thus consists in summing up the student by a certain type of psychological and pedagogical interactions

Keywords: diagram level, personality, study, fact, knowledge, behavior

В современной психодиагностике можно выделить три основных **диагностических схемы** в диагностике школьного развития: диагностический минимум, первичная дифференциация формы и патологии умственного развития и углубленное психодиагностическое обследование. Каждая схема направлена на решение своих задач сопровождения, обладает своей «разрешающей» способностью. Вместе с тем они органично взаимосвязаны друг с другом и в реальной школьной практике применяются в определенной системе, последовательности [1].

Первая психодиагностическая схема – диагностический минимум. Она представляет собой комплексное психолого-педагогическое обследование всех школьников определенной параллели. Схема ориентирована на выявление социально-психологических особенностей статуса школьников, существенно влияющих на эффективность их обучения и развития. Реализация схемы позволяет, во-первых, определить группу школьников, испытывающих выраженные трудности в обучении, поведении и психическом самочувствии в школьной среде, во-вторых, определить те специфические

особенности когнитивной, эмоционально-волевой и личностной сферы всех школьников обследуемой параллели, знание которых необходимо для успешного сопровождения и коррекции.

К первым относятся, высокий уровень личностной или школьной тревожности, слабое развитие определенных когнитивных процессов и навыков (произвольное внимание, сформированность важнейших умственных действий и др.), признаки **социальной дезадаптации** в поведении и общении и т. д. Под социальной адаптацией мы понимаем здесь – нарушение у школьника способности к активному приспособлению к условиям социальной среды, в которую он попадает, в частности, в школьную среду. Ко вторым относятся умственная работоспособность и темп умственной деятельности, особенности системы отношений школьника к миру и самому себе и пр.

Исследование когнитивной сферы школьников предполагает исследование составляющих познавательного, процесса (памяти, мышления, внимания, ощущения, восприятия, уровня интеллекта).

Исследование эмоционально-волевой сферы школьников – изучение составля-

ющих эмоционально-волевой сферы (эмоций, чувств, воли).

Исследование мотивационной сферы школьников – изучение осознанных или неосознанных психических факторов, побуждающих школьника к совершенствованию определенных действий и определяющие их направленность и цели.

Диагностический минимум является основной психодиагностической схемой в рамках школьной психодиагностики. Прежде всего, диагностический минимум носит дифференциальный характер – он позволяет условно разделить всю обследованную группу детей на две подгруппы – «психологически благополучных» детей, обладающих своими особенностями психического и личностного развития, не приведших в настоящее время к выраженным проблемам обучения, взаимодействия и самочувствия в школьной среде, и детей с проблемами обучения и развития. Этот факт принципиально важен с точки зрения последовательности профессиональных дальнейших действий психолога в отношении определенного ребенка [2].

Далее эта диагностическая схема позволяет охватить всех школьников определенной параллели. Ее проведение по времени связано с наиболее сложными периодами школьной жизни ребенка: поступление в школу (1 класс), переход в среднее звено (3-5 классы), наиболее острый период подросткового возраста (8-9 классы), подготовка к уходу из школы (10-11 классы). Этот факт делает информацию, получаемую в ходе обследования, наиболее значимой.

Важно и то, что диагностический минимум представляет собой **лонгитюдное обследование** – длительное повторяющееся обследование одних и тех же детей на протяжении нескольких лет. В этом случае диагностический минимум позволит отслеживать динамику развития и состояния школьника по определенным фиксированным характеристикам статуса на протяжении всего процесса школьного обучения.

Проведение минимума планируется психологом и администрацией школы в начале года как часть учебного плана школы, проводится силами педагогов и психолога; состоит большей частью из экспертных вопросов педагогов, родителей [3].

Экспресс-диагностическое обследование детей и подростков – оперативное обследование, не требующее использования сложных методик и длительной обработки результатов – сведено к минимуму и проводится комплексными методиками. Исключение составляет обследование детей, поступающих в школу, в котором большая

часть информации получается при обследовании самих будущих учеников.

Диагностический минимум служит важнейшим механизмом, запускающим реализацию двух других схем психодиагностики в отношении детей с определенными типами проблем обучения и развития. В случае выявления проблем, свидетельствующих о возможных нарушениях умственного развития, реализуется – дифференциация нормы-патологии, в случае наличия проблем обучения и развития разворачивающихся на фоне сохранного интеллекта – углубленное обследование личности школьника.

Вторая диагностическая схема – первичная дифференциация нормы и патологии умственного развития школьника, предполагающая отнесение обследуемого ребенка к группе психически здоровых или группе детей, имеющих врожденные отклонения в развитии. Компетенция педагогического психолога распространяется только на первую группу школьников. Отметим, что речь идет именно о первичной дифференциации. В процессе школьной диагностики не проводится установление типа выявленного нарушения, не ставится патопсихологический или психиатрический диагноз. Задача диагностики школьного развития – по возможности точно ответить на вопрос, связаны ли проблемы данного ребенка с нарушениями его психического развития, носящими клинический характер.

Кроме того, реализация данной схемы относится, прежде всего, к запросам, связанным с предполагаемыми нарушениями умственного развития ребенка, и касается, соответственно, школьников младшего школьного и частично младшего подросткового возраста.

Третья диагностическая схема – углубленное психологическое обследование ребенка. Она представляет собой диагностическое обследование детей и подростков:

- с предполагаемым внутренним психологическим конфликтом, для понимания причин и поиска, решения которого необходимо получение дополнительной психологической информации;

- с особенностями и проблемами в познавательной сфере (в рамках возрастной нормы умственного развития).

Данная схема, как правило, запускается либо по результатам проведенной экспресс-диагностики по отношению к детям из группы «психологически неблагополучных», либо по запросу родителей или педагогов. Такая диагностическая деятельность в большинстве случаев носит индивидуальный характер, реализуется за счет достаточно сложных методик и требует

значительных временных затрат как для психолога, так и для школьника. Отсюда – высокие требования к отбору тестовых и других диагностических процедур и к самому обоснованию необходимости такого обследования [4].

Что касается процедур, то они должны быть по возможности многофункциональными и четко следовать цели работы – выявлению зоны и содержания конфликта, поиску личностных особенностей школьника, провоцирующих внутренние и внешние конфликты, или особенностей его познавательной деятельности.

Если ребенок успешно учится и его положение в системе межличностных отношений в группе (классе), называемое **психологическим статусом**, находится в рамках критериев школьного благополучия, проведение каких-либо дополнительных обследований (а любое обследование является само по себе мощным психологическим воздействием) представляется неэтичным.

В рамках данной модели реализация схемы углубленного обследования предваряется обязательным выдвижением гипотезы о возможных причинах существующих проблем ребенка. Такая гипотеза в большинстве случаев может быть выдвинута на основании данных диагностического минимума, бесед с родителями и педагогами, интервью с самим школьником.

Выдвинутая гипотеза значительно облегчает проведение обследования, так как позволяет ограничиться проверкой определенных предположений, что уменьшает количество диагностических процедур, делает работу психолога более осмысленной.

По итогам диагностического минимума выделяются группы «психологически благополучных» школьников и школьников,

имеющих проблемы обучения и развития. Также по итогам проверки запроса педагога или родителя на обоснованность, ребенок либо относится к категории «проблемных», либо работа психолога ориентирована на консультирование самих авторов запроса, решение их проблем. Далее, в отношении каждого школьника из группы «проблемных» выдвигается гипотеза о происхождении и причинах существующих психологических трудностей [5].

В соответствии с выдвинутой гипотезой реализуется определенный тип дальнейшего диагностического обследования. Школьники, охарактеризованные по результатам диагностики как «психологически благополучные», не подвергаются обследованию до следующего планового обследования. Исключением являются ситуации обоснованного запроса с их стороны либо со стороны родителей и педагогов.

В целом любая психодиагностическая деятельность в рамках парадигмы сопровождения (психокоррекции) является элементом целостного процесса и обретает смысл и ценность лишь во взаимосвязи с другими элементами, чаще всего во взаимосвязи с коррекционно-развивающей деятельностью [6].

Список литературы

1. Лекерова Г.Ж. Психолого-педагогическая диагностика личности. – Шымкент, 2011.
2. Лекерова Г.Ж. Прикладная психология. – Шымкент, 2012.
3. Лекерова Г.Ж. Практикум по детской психологии. – Шымкент, 2013.
4. Лекерова Г.Ж. Психологические основы профориентологии. – Шымкент, 2010.
5. Лекерова Г.Ж. Практикум по конфликтологии. – Шымкент, 2009.
6. Лекерова Г.Ж. Конфликтология. – Шымкент, 2008.

УДК 159.9.072

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ СТАТУС РЕБЕНКА,
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КАРТА ШКОЛЬНИКА****Лекерова Г.Ж., Исабаева А.С., Нурбекова А.М., Турекулова Н.А., Досжанова Ж.Т.***Южно-Казахстанский государственный университет им. М. Ауэзова, Шымкент,
e-mail: gulsimlekerova@mail.ru*

Система диагностических минимумов – комплекс мероприятий по диагностике школьного развития учащихся на разных этапах обучения в целом. Диагностика школьного развития, ориентированная на проведение дальнейшей психокоррекционной работы со школьниками, направлена на выявление наиболее важных особенностей деятельности, поведения и психического состояния детей и подростков, которые должны быть учтены в процессе коррекции. Психолого-педагогический статус ребенка. Психолого-педагогическая карта ребенка. Содержание системы диагностических минимумов. Основными способами получения информации о психолого-педагогическом статусе ребенка и его соответствии школьным требованиям на этапе диагностического минимума.

Ключевые слова: Диагностика, развития, изучение, наблюдения, система, этап, параметр**PSYCHO-PEDAGOGICAL STATUS OF THE CHILD,
PSYCHO-PEDAGOGICAL MAP SCHOOLBOY****Lekerova G.Zh., Isabayeva A.S., Nurbekova A.M., Turekulova N.A., Doszhanova Zh.T.***Southern Kazakhstan state university of M. Auezov, Shymkent, e-mail: gulsimlekerova@mail.ru*

Lows diagnostic system – a set of measures for the development of diagnostics of school students at different stages of learning in general. Diagnosis of school development, focused on the further conduct of psycho work with schoolchildren, aimed at identifying the most important features of the activity, behavior and mental status of children and adolescents, which should be taken into account in the process of correction. Psycho-pedagogical status of the child. Psycho-pedagogical card baby. The content of the diagnostic system of minima. The main methods of obtaining information about the child's psycho-pedagogical status and its compliance with the requirements of the school in the diagnostic phase minimum.

Keywords: Diagnosis, development, research, surveillance, system, stage setting

Диагностика школьного развития, ориентированная на проведение дальнейшей психокоррекционной работы со школьниками, направлена на выявление наиболее важных особенностей деятельности, поведения и психического состояния детей и подростков, которые должны быть учтены в процессе коррекции. То есть на изучение психолого-педагогического статуса ребенка.

Психолого-педагогический статус ребенка – совокупность психологических характеристик важнейших видов деятельности, поведения и внутреннего психологического состояния, оказывающих существенное влияние на успешность его обучения и развития в школьной среде. При этом различные диагностические схемы в разном объеме используют параметры, входящие в статус. Так, в ходе диагностического минимума выявляются особенности статуса школьников обследуемой параллели в объеме психолого-педагогической карты [1].

– схема структурированного наблюдения особенностей обучения и поведения школьников, осуществляемого педагогами и психологами в различных учебных целях.

В процессе же углубленных или дифференциальных обследований, в ходе которых уточняется происхождение различных психолого-педагогических трудностей школьника, могут анализироваться и другие параметры статуса.

Прежде всего, подробнее всего остановимся на содержании диагностического минимума – основной диагностической схеме в модели практикоориентированной диагностики школьного развития. Рассмотрим содержание двух диагностических минимумов на этапе поступления и адаптации в школе и двух диагностических минимумов при переходе в среднее звено. Один минимум в каждой паре направлен на определение готовности к переходу к обучению в новых условиях, второй – на выявление особенностей процесса адаптации и возникающих трудностей [2].

Система диагностических минимумов – комплекс мероприятий по диагностике школьного развития учащихся на разных этапах обучения в целом. Система диагностических минимумов, через которую проходит каждый школьник в период десятилетнего (одиннадцатилетнего), обу-

чения, может быть представлена в следующем виде:

- обследование старших дошкольников (5-6 лет) на этапе приема в школу;
- обследование первоклассников на этапе адаптации в школьной среде;
- обследование третьеклассников на этапе окончания начальной школы;
- обследование пятиклассников на этапе адаптации в среднем звене;
- обследование подростков в период острого возрастного кризиса;
- обследование старшеклассников.

В основе всех диагностических минимумов лежит психологическая карта школьника и составляющие ее параметры. Вместе с тем роль и «удельный вес» различных факторов меняется и зависит от возраста школьников, целей и задач обследования на данной ступени обучения [43]. Остановимся на этом подробнее.

Перейдем к рассмотрению общих принципов построения диагностического минимума.

Основными способами получения информации о психолого-педагогическом статусе ребенка и его соответствии школьным требованиям на этапе диагностического минимума являются:

- экспертные опросы педагогов и родителей;
- структурированное наблюдение школьников в процессе обследования;
- психологическое обследование самих детей;
- анализ педагогической документации и материалов предыдущих обследований.

Экспертные опросы позволяют получить информацию об особенностях обучения, поведения и общения школьника от людей, имеющих возможность регулярно наблюдать школьников в значимых жизненных ситуациях. Это, прежде всего, учителя и родители.

Опрос педагогов рассматривается как основной способ получения информации от экспертов. Он позволяет, во-первых, выявить соответствие большинства важнейших характеристик обучения, поведения и общения ребенка или подростка предъявляемым ему психолого-педагогическим требованиям; во-вторых, уточнить содержание и природу трудностей, возникающих у школьников с нарушениями поведения и обучения.

Опрос родителей является вспомогательным методом получения информации об отношении ребенка к школе, некоторых аспектах его учебной деятельности и актуальном психологическом состоянии.

Структурированное наблюдение школьников в процессе тестирования позволяет получить дополнительную информацию об особенностях поведения, психического состояния и познавательной деятельности школьника, проявляющихся в ходе индивидуального обследования. Такие наблюдения осуществляются психологом.

Психологическое обследование школьников направлено на получение информации, прежде всего о тех особенностях психолого-педагогического статуса школьника, которые скрыты от непосредственного наблюдения: это система отношений к миру, себе и значимым видам деятельности, особенности мотивационно-личностной сферы, эмоциональное самочувствие.

Анализ документации предполагает работу с классным журналом и тетрадями школьников, ретроспективный анализ данных предыдущих диагностических срезов [3].

Классный журнал служит источником информации об объективных педагогических показателях школьной успеваемости ребенка (оценках). Их анализ позволяет выяснить, насколько стабильно учится ребенок и подросток (по динамике или разбросу оценок), сравнить успешность обучения по разным предметам, сравнить объективные достижения каждого ученика с достижениями одноклассников.

Анализ ученических тетрадей служит дополнительным источником информации об особенностях познавательной деятельности ребенка (внимательность, утомляемость, характер типичных ошибок и др.), тонкой моторики. Внимательный просмотр тетрадей позволяет психологу извлечь из них дополнительные сведения об отношении ребенка к учебе и к отдельным предметам, о некоторых его личностных и характерологических особенностях (аккуратность, ответственность, пунктуальность и др.).

Повторное обращение к сведениям, полученным на предыдущих этапах сопровождения, позволяет уточнить причины тех или иных дезадаптивных проявлений и вернее определить пути оказания помощи.

Выше уже отмечалось, что в диагностическом минимуме делается упор на экспертные методы изучения психолого-педагогического статуса. К обследованиям самих школьников прибегают лишь в случае объективной невозможности получить достоверную информацию другими способами. Но и в такой ситуации необходимо ограничиваться методами экспресс-диагностики (их сегодня принято называть **скрининговыми методами** – психодиагностическими методами, позволяющими осуществить

экспресс-диагностику учащихся), ориентированными на групповое проведение [4].

В современной психологии, к сожалению, пока не существует единого и четкого определения понятия «готовности», или «школьной зрелости».

Итак, общий принцип отбора диагностических средств для изучения школьного развития состоит в следующем:

1. Разработка представлений о психолого-педагогическом статусе школьника и наиболее значимых его параметрах на данном этапе развития;

2. Разработка системы психолого-педагогических требований к содержанию выделенных параметров статуса;

3. Описание конкретных психолого-педагогических характеристик школьника, которые должны быть выявлены в процессе диагностики;

4. Подбор конкретных диагностических приемов [5].

Важнейшим интеллектуальным параметром статуса практически на всех ступенях обучения является произвольность психических процессов. Так, в период обуче-

ния в начальной школе к этому параметру предъявляются следующие психолого-педагогические требования:

1. Высокий уровень активности, самостоятельности в учебной работе;

2. Способность самостоятельно спланировать, осуществить и проконтролировать результат определенных учебных действий;

3. Совершение учебных действий по образцу и по правилу, установленному взрослым;

4. Сосредоточение и поддержание внимания на учебной задаче;

5. Наличие собственных усилий для преодоления трудностей в решении задачи [6].

Список литературы

1. Лекерова Г.Ж. Психолого-педагогическая диагностика личности. – Шымкент, 2011.
2. Лекерова Г.Ж. Прикладная психология. – Шымкент, 2012.
3. Лекерова Г.Ж. Практикум по детской психологии. – Шымкент, 2013.
4. Лекерова Г.Ж. Психологические основы профориентологии. – Шымкент, 2010.
5. Лекерова Г.Ж. Практикум по конфликтологии. – Шымкент, 2009.
6. Лекерова Г.Ж. Конфликтология. – Шымкент, 2008.

УДК 159.9.072

СТРУКТУРНЫЕ КОМПОНЕНТЫ ШКОЛЬНОЙ ПСИХОДИАГНОСТИКИ

Лекерова Г.Ж., Алшинбаев О.А., Адилбекова Г.О., Тагайбекова Д.С.,
Пошаева Г.С., Бекбулатова Г.А.

*Южно-Казахстанский государственный университет им. М. Ауэзова,
e-mail: gulsimlekerova@mail.ru*

В статье раскрываются вопросы школьной психодиагностики, основные структурные компоненты школьной психодиагностики. Как и в любой отрасли психодиагностики основными компонентами являются теория, эксперимент и практика. Ведущая роль в структуре психодиагностики принадлежит теории. Задачи школьной психодиагностики должны исходить из поведенческой типологии недостатков и отклонений. Школьная психодиагностика имеет своей целью информационное обеспечение процесса психокоррекционной работы, принципы построения и организации диагностики школьного развития. Взаимосвязи причин, обуславливающих то или иное отклонение, определяют психолого-педагогический тип отклонения. Сущность психолого-педагогического диагноза, доступного учителю, таким образом, и заключается в подведении ученика под определённый тип психолого-педагогических взаимодействий

Ключевые слова: Теория, психодиагностика, детей, фактор, роль, проблема, эксперимент

STRUCTURAL COMPONENTS SCHOOL PSYCHODIAGNOSTICS

Lekerova G.Zh., Alshinbayev O.A., Adilbekova G.O., Tagaybekov D.S.,
Poshayeva G.S., Bekbulatov G.A.

Southern Kazakhstan state university of M. Auezov, Shymkent, e-mail: gulsimlekerova@mail.ru

In the article the questions of school psycho-diagnostics, the main structural components of the school psychodiagnostics. As in any industry psychodiagnosis main components are the theory, experiment and practice. The leading role in the structure belongs to the theory of psycho-diagnostics. school psychodiagnostics Tasks should be based on a typology of behavioral deficiencies and deviations. School psychodiagnostics aims information provision process psychocorrectional work. principles of construction and organization of diagnostics of school development. Relationships reasons for this or that deviation is determined psycho-pedagogical type of deviation. The essence of psycho-pedagogical diagnosis available to the teacher, thus consists in summing up the student by a certain type of psychological and pedagogical interactions

Keywords: theory, psycho-diagnostics, children factor, the role of the problem, experiment

Основным структурным компонентом школьной психодиагностики, как и любой отрасли психодиагностики, является теория, эксперимент и практика. Теория (научная) – систематизированное описание, объяснение и предсказание явлений, попытка целостного представления закономерностей и существенных свойств определенных областей действительности, возникающая на базе широко подтвержденных гипотез. В нашем случае – это система знаний о принципах, методах и процедуре постановки психологического диагноза.

Экспериментальная психодиагностика направлена на апробацию и оценку в эксперименте теоретических гипотез и психодиагностических методик. Под гипотезой следует понимать предположение, выдвигаемое как временное на основе имеющихся наблюдений и уточняемое последующими экспериментами; основное требование к гипотезе – ее проверяемость. Практика в школьной психодиагностике представляет собой практические действия по постановке психологического диагноза в процессе индивидуального обследования [1].

Каковы же ее основы? Прежде всего, теория должна располагать системой знаний о типичных недостатках в учебной деятельности и поведении детей различных возрастных категорий.

В качестве причин тех или иных недостатков или отклонений могут выступать факторы различной природы: психологической (определенные недостатки в развитии психических свойств), нейрофизиологической, обуславливающей особенности развития психических свойств. Кроме того «неполадки» в деятельности и поведении школьников могут быть вызваны явлениями социально-педагогического плана, например, отсутствием или недостатком родительской заботы, учебными неудачами, эмоциональными расстройствами из-за семейных неурядиц и т.д. Немаловажную роль играют и внешние воздействия [2].

Например, несформированность умений и навыков учения в области математики определяется как рядом причин, лежащих на психологическом уровне:

1) пробелами в знаниях, умениях и навыках по предыдущему материалу;

2) недостаточным развитием способности к обобщению;

3) недостаточным развитием способности к логическому рассуждению;

4) ригидностью мыслительных действий;

5) низким уровнем развития восприятия и воображения, так и факторами педагогического уровня, располагающимися в так называемой внеличной сфере.

Взаимосвязи причин, обуславливающих то или иное отклонение, определяют психолого-педагогический тип отклонения. Сущность психолого-педагогического диагноза, доступного учителю, таким образом, и заключается в подведении ученика под определённый тип психолого-педагогических взаимодействий. Диагноз на нейрофизиологическом уровне – компетенция соответствующих специалистов.

Как очевидно следует из вышеизложенного, задачи школьной психодиагностики должны исходить из поведенческой типологии недостатков и отклонений. В качестве критерия систематизации чаще всего предлагается конкретный вид деятельности, точнее ожидаемый в нем, но по ряду причин не достигнутый результат (например, систематизация учебных предметов). Причем необходимо учитывать и возрастной уровень, применительно к которому определяются эти задачи. На это в свое время обращал внимание Д.Б. Эльконин, утверждая, что «...всякая психологическая диагностика должна быть, прежде всего, возрастной. Не может быть диагностических систем одинаковых для разных возрастных периодов. Основное требование для диагностики... – ориентация на формирование основной ведущей деятельности и те новообразования, которые возникли при ее осуществлении» [3].

В младшем школьном возрасте – периоде развития ребенка в процессе обучения в начальной школе (6-10 лет) – выделяются следующие отклонения в учебной деятельности и поведении учащихся младшего школьного возраста, диагностика и коррекция которых выступает главными задачами.

1. Общее отставание в учении.

2. Специфическое отставание по языку.

3. Специфическое отставание по математике.

4. Отклонение от индивидуального оптимума учебной деятельности (неполная реализация учебных способностей при отсутствии неуспеваемости).

5. Недисциплинированное поведение.

К этим центральным задачам примыкают две производные, не связанные с выяснением причин недостатков и отклонений, но направленных на их своевременное

предупреждение – оценка психологической готовности ребенка к обучению и изучение школьников с повышенными способностями.

Хотя целостная систематизация задач диагностики школьного развития применительно к подростковому и старшему школьному возрасту отсутствует, в имеющихся психолого-педагогических публикациях содержится описание различных отклонений и недостатков в учебной деятельности и поведении учащихся этих возрастов, методов их диагностики и коррекции.

Установлено, что основные проблемы подросткового возраста – периода развития ребенка во время обучения в средних классах общеобразовательной школы (10-15 лет) – связаны со сферой общения со сверстниками, родителями, учителями, с учением, развитием самосознания, отношением к себе.

Итак, диагностика школьного развития отличается от традиционной исследовательской диагностики. Она должна занимать меньше времени, быть простой и доступной в обработке и анализе, ее результаты должны «переводиться» на педагогический язык. А самое главное отличие – в целях и задачах диагностической работы [4].

Школьная психодиагностика имеет своей целью информационное обеспечение процесса психокоррекционной работы. Психодиагностические данные необходимы:

– для составления социально-психологического портрета школьника (описания его школьного статуса);

– для определения путей и форм оказания помощи детям, испытывающим трудности в обучении, общении, психическом самочувствии;

– для выбора средств и форм психологического сопровождения школьников в соответствии с присущими им особенностями обучения и общения.

В последние годы в отечественной и зарубежной литературе появились работы, грамотно и конструктивно задающие специфику школьной психодиагностической деятельности. Их анализ позволяет сформулировать **принципы построения и организации диагностики школьного развития** [5].

Первое – соответствие выбранного диагностического подхода и конкретной методики целям школьной психологической деятельности (целям и задачам эффективной коррекции). Это означает, что используемый прием должен выявлять именно те психологические особенности школьника, знание которых необходимо для его успешного обучения и развития в школьной среде.

Требование это принципиально важное, но непростое. В этом случае неоценимую помощь может оказать понятие психолого-педагогического статуса ребенка, позволяющее определиться в отношении важности тех или иных психических свойств и качеств школьника. В него включаются психологические характеристики поведения, учебной деятельности, общения, а также личностные особенности школьника, существенно влияющие на процесс обучения и развития на различных возрастных этапах.

Второе – результаты обследования должны быть либо сразу сформулированы на «педагогическом» языке, либо легко поддаваться переводу на такой язык. То есть, опираясь на результаты диагностики, психолог или непосредственно сам педагог могут судить о причинах учебных или поведенческих трудностей ребенка и создавать условия для успешного усвоения знаний и эффективного общения. Реализация этого принципа также затруднена, так как большинство методик, предлагаемых сегодня, не удовлетворяют его требованиям.

Третье – прогностичность используемых методов, то есть возможность прогнозировать на их основе определенные особенности развития ребенка на дальнейших этапах обучения, предупреждать потенциальные нарушения и трудности. Важнейший вопрос для диагностики школьного развития – как на основе данных диагностики спланировать процесс обучения и воспитания так, чтобы он не приводил к различным проблемам? Сегодня практически невозможно исчерпывающе ответить на этот вопрос. Существующие методы изучения фиксируют феномен актуального психологического состояния (сегодня, на момент обследования). Исключением являются процедуры, используемые для определения готовности ребенка к школьному обучению.

Четвертое – высокий развивающий потенциал метода, то есть возможность получения развивающего эффекта в процессе самого обследования и построения на его основе различных развивающих программ. В школьной диагностике очень редки случаи заинтересованности психолога в проведении «чистой» диагностики, исключающей влияние на результаты, показываемые ребенком, контакта с взрослым. Особенно ценно, если диагностическая методика может быть использована, модифицирована для коррекционно-развивающей работы (например, ШТУР).

Пятое – экономичность процедуры. Для школьной диагностики хороша короткая, многофункциональная процедура, существующая как в индивидуальном, так и в групповом варианте, легкая в обработке и однозначная (по возможности) в оценке полученных данных. Однако последнее может быть связано с наличием возрастных нормативов, что далеко не всегда говорит в пользу методики. В отношении возрастных нормативов, прикладываемых авторами к своим методикам, всегда возникают два принципиальных вопроса: как они были получены и обязательно ли несоответствие возрастной норме по данному показателю должно приводить к различным психологическим проблемам в обучении и развитии ребенка? Существует мало методик, готовых достойно ответить на эти вопросы (например, знаменитая методика Векслера) [6].

Список литературы

1. Лекерова Г.Ж. Психолого-педагогическая диагностика личности. – Шымкент, 2011.
2. Лекерова Г.Ж. Прикладная психология. – Шымкент, 2012.
3. Лекерова Г.Ж. Практикум по детской психологии. – Шымкент, 2013.
4. Лекерова Г.Ж. Психологические основы профориентологии. – Шымкент, 2010.
5. Лекерова Г.Ж. Практикум по конфликтологии. – Шымкент, 2009.
6. Лекерова Г.Ж. Конфликтология. – Шымкент, 2008.

УДК 378

РОЛЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА ДИСЦИПЛИНЫ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК» В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВЫПУСКНИКА ВУЗА

Матиенко А.В.

*Северо-Западный институт управления ФГБОУ ВПО «Российская академия народного хозяйства
и государственной службы при Президенте Российской Федерации»,
Санкт-Петербург, e-mail: ideal_ideal@mail.ru*

В настоящей статье рассматриваются условия формирования полилингвальной и мультикультурной личности, важнейшим из которых является степень сформированности иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции как одной из ключевых образовательных компетенций. Исследуемая компетенция способствует развитию у будущих выпускников вуза способностей: 1) взаимодействовать с носителями другого языка и культуры в логике современного научного мировоззрения с учетом профессиональных особенностей, национальных ценностей и норм поведения; 2) создавать позитивный настрой в профессионально-ориентированном иноязычном общении; 3) успешно выбирать адекватные ситуациям профессионально- и академического общения способы вербальной и невербальной коммуникации.

Ключевые слова: полилингвальная и мультикультурная личность, иноязычная профессиональная коммуникативная компетенция; лингвистический, дискурсивный, прагматический, стратегический, межкультурный компоненты; исследовательская компетенция

EDUCATIONAL POTENTIAL ROLE OF THE DISCIPLINE «FOREIGN LANGUAGE» IN THE FORMATION OF UNIVERSITY GRADUATES' PROFESSIONAL COMPETENCE

Matienko A.V.

*North-West Institute of Management of the Russian Federation Presidential Academy of National
Economy and Public Administration, St. Petersburg, e-mail: ideal_ideal@mail.ru*

The present article is devoted to the investigation of conditions of polylingual and multicultural identity formation, the most important of which is the degree of formation of foreign language professional communicative competence as one of the key educational competences. The competence under analysis contributes to the development of future University graduates' abilities to: 1) interact with native speakers of a foreign language, representatives of another cultures in the logics of contemporary scientific paradigm, taking into account their professional features, national values and behavior norms; 2) create positive motivation for specific purposes professional communication; 3) use successful means of verbal and nonverbal communication adequate to specific purposes professional communicative situations.

Keywords: polylingual and multicultural identity; foreign language professional communicative competence; linguistic, discourse, pragmatic, strategic, cross-cultural components; research competence

Как известно, обучение иностранному языку преследует несколько целей: практическую, образовательную и воспитательную. Под практической целью понимается формирование у студентов иноязычных коммуникативных навыков и умений; образовательная предполагает обогащение кругозора, культуры мышления, иноязычной коммуникации, что в свою очередь направлено на становление полилингвальной и мультикультурной личности студента. Образовательный потенциал дисциплины «Иностранный язык» проявляется в долгосрочной готовности студента развивать межкультурные, научные, академические и профессиональные связи, уважать ценности других стран и народов [4].

Формирование у студентов – будущих бакалавров и магистров иноязычной профессиональной коммуникативной компе-

тенции обеспечивает реализацию образовательной, воспитательной и развивающей задач обучения.

Исследуя иноязычную коммуникативную компетенцию как один из компонентов общей системы формирования профессиональной компетентности будущих бакалавров и магистров, важно отметить, что как часть системы, компетенция представляет собой определенную структуру. Остановимся подробнее на функциях отдельных компонентов иноязычной коммуникативной компетенции.

Итак, иноязычная коммуникативная компетенция представляет собой демонстрируемое и практическое знание языка, обеспечивающее достижение коммуникативных целей в устной и письменной, продуктивной и рецептивной, монологической или диалогической форме.

В коммуникативной лингвистике, методике обучения иностранным языкам сделано немало попыток системно описать структуру иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся [7, 8, 10, 11, 13]. При всем многообразии подходов к описанию можно заключить, что

– иноязычная коммуникативная компетенция рассматривается как «знание» не только декларативного (демонстрация знаний в форме употребления или узнавания языковых правил и примеров), но и процессуального характера (использование языка для достижения коммуникативных целей и результатов);

– все компоненты иноязычной коммуникативной компетенции связаны между собой, «обслуживая» речевую деятельность, определяя успешность коммуникации и показывая уровень практического владения иностранным языком у обучающихся;

– в компонентах иноязычной коммуникативной компетенции выделяется владение как лексико-грамматическими средствами языка, так и способами коммуникативного употребления языковых средств;

– компоненты иноязычной коммуникативной компетенции являются не только лингвистическими по своей природе, но также включают способность обучающихся строить и понимать осмысленные тексты, эффективно передавать и точно воспринимать коммуникативное содержание, достигать цели речевого общения и взаимодействовать с представителями иной культуры;

В содержание обучения включаются лексико-грамматические средства (материальный аспект), содержание общения (идеальный аспект), «механика» речевого взаимодействия (процессуальный аспект). Это означает, что обучающиеся, усвоившие содержание обучения иностранному языку, владеют лексико-грамматическими средствами, могут с их помощью передавать и получать информацию, а также умеют организовать дружеское или деловое, ролевое или дискуссионное общение в бытовой или профессиональной сфере с учетом межкультурных различий.

Многочисленные попытки исследовать состав иноязычной коммуникативной компетенции как лингводидактического конструкта показали, что неотъемлемой частью этих практических знаний является владение средствами изучаемого языка [14]. Лингвистический компонент – это единственный компонент коммуникативной компетенции, который более или менее однозначно трактуется исследователями. Лингвистический компонент иноязычной коммуникативной компетенции обучаю-

щихся представляет собой знание языковых средств, включая грамматику, лексику и фонетику и готовность пользоваться ими в устном или письменном общении.

Проблема заключается в том, что использование языка в коммуникативных целях представляет собой более сложное явление, чем ментальное владение средствами иностранного языка в виде правил или использование языковых средств в процессе общения. Поэтому лингвистический компонент коммуникативной компетенции рассматривается среди других компонентов лингводидактического характера, обеспечивающих эффективную коммуникацию.

Во всех моделях коммуникативной компетенции присутствует компонент, описывающий построение текстов (диалогических и монологических, устных и письменных, от минимального до значительного объема) в целях достижения поставленной цели. Построение текста как законченного в смысловом отношении произведения речи представляет собой развертывание мыслительного содержания в самостоятельной или интерактивной форме. Этот процесс называется дискурсом. Именно в дискурсе «живет» язык, обеспечивая передачу и прием информации, которая фиксируется и сохраняется в текстах. *Дискурсивный* компонент иноязычной коммуникативной компетенции студентов представляет собой построение текста в процессе формирования и формулирования ими собственной мысли. Этот компонент предусматривает построение связных, осмысленных и логически организованных текстов в устной или письменной, диалогической или монологической форме непосредственно в процессе возникновения идей [11].

Иноязычная коммуникативная компетенция гарантирует, что обучающиеся могут не просто выражать языковыми средствами свои мысли, но делают это четко и точно, обеспечивая их адекватное понимание адресатом или аудиторией. Этот компонент называется *прагматическим*. Прагматически компетентные обучающиеся способны эффективно решать коммуникативно-рецептивные задачи, точно передавая и четко воспринимая смысл устного или письменного общения. Прагматическая компетенция предполагает осуществление речевых функций (сообщение, отношение, пожелание, убеждение, извинение и др.), социальное взаимодействие с другими участниками коммуникации.

Признаком прагматической компетенции является не столько «коммуникативный продукт», то есть, созданный текст, сколько «коммуникативный результат», то есть,

адекватная ответная реакция слушателя или читателя.

Процесс речевого общения, как в устной, так и письменной форме обычно бывает неплавным. Это обусловлено тем, что в коммуникативной деятельности нередко возникают осложнения в виде затруднений мышления, нехватки языковых средств и нарушения коммуникативного взаимодействия. Успешное преодоление коммуникативных затруднений зависит от *стратегического* компонента коммуникативной компетенции [11, 13].

Стратегический компонент коммуникативной компетенции обеспечивает принятие решений о наилучшем пути достижения коммуникативной цели в ситуации, требующей гибкости в использовании языковых средств, адаптации к индивидуальным особенностям других участников устного или письменного общения, а также речевого взаимодействия. Данное определение показывает, что функция стратегического компонента выходит за пределы обеспечения простой компенсации в условиях дефицита языка и непосредственно связана с разработкой цели, плана, средств и хода общения, чтобы избежать коммуникативные неудачи.

Специфическую роль стратегический компонент коммуникативной компетенции выполняет в ситуациях общения, осложненных культурными различиями участников.

Межкультурный компонент коммуникативной компетенции объединяет социолингвистические и социокультурные знания, способствуя всестороннему развитию личности обучающихся, укрепляя чувство национальной принадлежности, обогащая коммуникативный опыт соприкосновением с иными культурами, формируя толерантное отношение к культурному многообразию и создавая основу для плодотворного взаимодействия с представителями иных культур посредством изучаемого языка.

Новый социальный заказ современного общества обучать иностранному языку не только как средству общения, но и формировать профессионально компетентную полилингвальную и мультикультурную личность, готовую к межкультурному профессиональному общению, обусловил необходимость формирования профессионального компонента иноязычной коммуникативной компетенции будущих бакалавров и магистров [4].

Многие исследователи психологической готовности к определенным видам профессиональной деятельности выделяют в её структуре динамическую и статическую стороны, рассматривая её как сложное образование, состоящее из совокупности

качеств, свойств и состояний, позволяющих субъекту осуществлять конкретную деятельность. Исследователи этого научного феномена [5, 9], отмечая системный характер готовности к профессиональной деятельности как интегративного личностного образования, выделяют в нем долговременную и ситуативную подсистемы.

Под долговременной или личностной подсистемой понимается категория теории личности, а под ситуативной – категория теории деятельности. Такой подход позволил ученым выделить компоненты структуры готовности и охарактеризовать их. По мнению Б.Г. Ананьева [1], долговременная готовность – это комплекс профессионально значимых личностных, субъектных и индивидуальных качеств. Группа личностных качеств состоит из отношения к профессиональной деятельности, интересов и склонностей, осознанной мотивации. К субъектным, по мнению А.Г. Асмолова [2], относятся знания, умения, навыки и способности к осуществлению деятельности. Индивидуальные качества определяются особенностями психических процессов (восприятия, внимание, мышление), эмоционально-волевых процессов, нейродинамикой, физиологическими данными (зрение, слух и др.).

Результаты исследований, проведенных К.Э. Безукладниковым в области содержательного анализа категории «профессиональная компетентность», позволили, на наш взгляд, решить проблему её универсальной содержательной неопределенности и сформулировать это понятие. «Профессиональная компетенция – это личностное психологическое новообразование, включающее в себя наряду с когнитивным и поведенческим аспектами долговременную готовность к профессиональной деятельности как интегративное свойство личности. По мере развития профессиональной компетентности человека в той или иной сфере деятельности она укрупняется и интегрируется с другими компетенциями, проявляясь в новом качестве, представляя собой спираль диалектического развития. Именно она обеспечивает возможность ставить перед собой значимые цели, рисковать, гибко, творчески подходить к решению проблемы и получать результат» [3].

Еще одним важным вопросом, который рассматривают исследователи проблемы формирования профессиональной компетентности выпускника вуза в логике уровня образования – острая необходимость формирования у бакалавров и магистров готовности и способности к научно-исследовательской деятельности, что, на наш взгляд, можно соотнести с категорией

исследовательской компетенции [12]. Высшее образование должно базироваться на научных исследованиях, тем самым способствуя инновационному и творческому процессу в обществе. Следует добавить, что во ФГОС ВО исследовательская деятельность определяется как один из основных видов профессиональной деятельности. Однако, как отмечает И.А. Зимняя, «включение в эту деятельность (особенно на первой, основной ступени высшего образования – бакалавриате) остается все еще трудно решаемой задачей [6]. Формирование иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции будет способствовать вовлечению студентов в исследовательскую деятельность, так как единство коммуникативного и профессионального компонентов исследуемой нами компетенции открывает более широкие горизонты межкультурного профессионального и академического взаимодействия и способствует снятию языковых и психологических барьеров между участниками международных профессиональных и академических сообществ при организации совместных исследований [4].

Определенная в результате анализа исследований структура иноязычной коммуникативной и профессиональной компетенции, требования Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования и логика определения профессиональной компетенции, данная К.Э. Безукладниковым, позволяют нам сформулировать определение понятия «иноязычная профессиональная коммуникативная компетенция».

Иноязычная профессиональная коммуникативная компетенция будущего бакалавра и магистра – это личностное психологическое новообразование, сформированное дисциплинами предметного блока, базовой и вариативной частей профессионального цикла, дополненных специализированными курсами научно-исследовательской и профессиональной направленности в процессе высшего иноязычного образования, которое в единстве и взаимосвязи коммуникативного и профессионального компонентов в своей структуре включает в себя, наряду с когнитивным и поведенческим аспектами, долговременную готовность и способность к ведению профессиональной и научно-исследовательской деятельности на иностранном языке.

Иноязычная профессиональная коммуникативная компетенция является важнейшим компонентом профессиональной компетентности будущих бакалавров и магистров, которая позволит выпускникам

1) взаимодействовать с носителями другого языка и культуры в логике современного научного мировоззрения, с учетом профессиональных особенностей, национальных ценностей и норм поведения в условиях глобализации;

2) создавать позитивный настрой в профессионально-ориентированном иноязычном общении;

3) успешно выбирать адекватные ситуациям профессионально-ориентированного общения способы вербальной и невербальной коммуникации.

Список литературы

1. Ананьев, Б.Г. Избранные психологические труды: в 2 т. / Б.Г. Ананьев. – М.: Педагогика, 1980. – Т. 1. С. 16–178.
2. Асмолов А.Г. Деятельность и установка / А.Г. Асмолов. – М.: Москва: Изд-во МГУ, 1979. – 151 с.
3. Матиенко А.В. Методическая концепция когнитивно-коммуникативного контроля в системе обучения иностранному языку студентов лингвистического вуза [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук 13.00.02 / Матиенко Анжелика Валерьевна; Иркутский гос. лингв. ун-т. – Нижний Новгород, 2012. – 353 с.
4. Новоселов Н.М. Иноязычная профессиональная коммуникативная компетенция: определение понятия в логике уровня образования (бакалавриат и магистратура) // Фундаментальные исследования. – 2013. – № 11–6. – С. 143–170.
5. Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионала / А.А. Деркач. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: НПО «МОДЕК», 2004 – 752 с.
6. Матиенко А.В. Альтернативный контроль в обучении иностранному языку как средство повышения качества языкового образования / автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина. Тамбов, 2009. 46 с.
7. Матиенко А.В. Альтернативный контроль в обучении иностранному языку как средство повышения качества языкового образования / диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / ГОУВПО «Тамбовский государственный университет». Тамбов, 2009. 369с.
8. Матиенко А.В. Предмет языкового тестирования с позиций когнитивно-коммуникативного подхода // Вестник Пензенского государственного лингвистического университета. 2011. № 2. С.278–281.
9. Сластенин В.А. Педагогика: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластенина. – 11-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2012. – 608 с.
10. Цатурова И.А. Тестирование устной коммуникации / И.А. Цатурова, С.Р. Балуян. – Москва: Высшая школа, 2004. – 245 с.
11. Матиенко А.В. Учебно-тестовый портфель как альтернативная форма языкового тестирования [Текст] / А.В. Матиенко // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2008. – № 5. – С. 160–163.
12. Bachman L. The construct validation of some components of communicative proficiency / L. Bachman, A. Palmer // TESOL Quarterly. – 1982. – N 16. – P. 449–465.
13. Bezukladnikov K. An outline of an ESP Teacher Training Course (2012). / K. Bezukladnikov, B. Kruse B. – World Applied Sciences Journal (WASJ). Volume 20, Issue 20 (Special Issue on Pedagogy and Psychology) P. 103–106. ISSN: 1818-4952 URL: <http://www.idosi.org/wasj/online.htm>.
14. Canale M. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing / M. Canale, M. Swain // Applied Linguistics. – 1980. – Vol. 1. – P. 1–47.
15. Chomsky N. Knowledge of Language: its nature, origin, and use / N. Chomsky. – New York: Praeger, 1986. – 698 p.

УДК 378:316.3/4

ИНТЕГРАЦИОННЫЕ ПРЕОБРАЗОВАНИЯ И КОНЦЕПЦИЯ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

¹Мизанбекова С.К., ²Богомолова И.П.¹Казахский национальный аграрный университет, Алматы, e-mail: salima-49@mail.ru²Воронежский государственный университет инженерных технологий, Воронеж,

В условиях радикального изменения структуры и содержания высшего образования, интенсивного внедрения новейших технологий обучения, повышения роли университетов и расширения их общественных функций меняется управление, структура и условия функционирования высшего учебного заведения, связанной необходимостью модернизации системы высшего образования в условиях масштабного реформирования экономики и создания принципиально новых организационно-правовых и социально-экономических условий, задаваемых требованиями государственного строительства, формирования рыночной экономики и соответствующей модернизации системы высших учебных заведений, сопровождающейся масштабными институциональными и интеграционными преобразованиями в образовательных системах. В настоящее время организационно-нормативное обеспечение и соответствующие структурно-функциональные преобразования в системе управления высшего образования не в полной мере соответствуют современным требованиям к подготовке специалистов с высшим образованием, недостаточно адаптированы к изменяющимся текущим и перспективным условиям формирования спроса на образовательные услуги.

Ключевые слова: высшее образование, управление, система, инновации, национальная модель, интеграция, образование

INTEGRATION AND TRANSFORMATION OF THE CONCEPT OF HIGHER EDUCATION

¹Mizanbekova S.K., ²Bogomolova I.P.¹Kazakh National Agrarian University Republic of Kazakhstan, Almaty, e-mail: salima-49@mail.ru;²Voronezh State University of Engineering Technologies, Voronezh

In terms of radical change in the structure and content of higher education, intensive introduction of new learning technologies, increasing the role of universities and expansion their social functions change management, structure and modalities of a higher education institution, is the need to modernize the higher education system of Kazakhstan. Organizational and regulatory support and related structural and functional changes in the higher education management system is not fully in line with modern requirements for the training of specialists with higher education, it has not been adapted to the changing current and future conditions of the formation of the demand for educational services.

Keywords: higher education, management, system, innovation, national model, integration, education

Роль высшего образования в социально-экономическом, технико-технологическом, культурном и политическом развитии общества общеизвестна. Именно образовательный потенциал обеспечивает достойный имидж страны и ее место в мировом сообществе, определяет статус человека в обществе и статус нации в мире. Высшая школа является главным носителем интеллектуального, научного и кадрового потенциалов общества. Ее состояние и уровень развития определяют степень конкурентоспособности страны.

Поэтому во всем мире уделяется самое серьезное внимание развитию высшего образования, повышению роли и значения университетов в обществе и более эффективному использованию их возможностей в человеческом развитии [1]. Особо масштабные и глубокие преобразования структуры, содержания и формы высшего образования произошли в последние десятилетия практически во всех регионах мира.

Одним из ключевых факторов инновационного развития страны является формирование приоритетных стратегических направлений в развитии системы высшего образования. При этом следует отметить, что современная стратегия развития этой системы опирается на приобретение и овладение информационно-техническими средствами, современными технологиями при минимальных дополнительных финансовых и материальных ресурсах. Это определяет актуальность вопросов совершенствования качества организационно-нормативного обеспечения и осуществления требуемых структурно-функциональных преобразований, направленных на повышение качества образовательного процесса, рост эффективности системы управления высшей школой, обеспечение подготовки специалистов с высшим образованием в соответствии с текущими и прогнозируемыми условиями формирования требований спроса в ре-

альном секторе экономики [2]. Принципиально важным является также устранение несогласованности различных организационно-нормативных условий функционирования высшей школы, приведение этих условий в соответствии с действующим законодательством и международными соглашениями.

Целью исследования является развитие теоретических и научно-методических положений и выработка практических рекомендаций, направленных на совершенствование интеграционных преобразований в системе высшего образования для повышения социально-экономической эффективности ее функционирования.

В соответствии с поставленной целью авторами были сформулированы и решены следующие задачи:

- уточнить приоритетные стратегические направления в развитии системы высшего образования для качественного изменения статуса, функций и структуры высших учебных заведений;

- определить идеологические ориентиры, принципы и условия, способы и формы реформирования в аспекте повышения доступности образования для представителей различных групп населения и роста конкурентоспособности ВУЗов в рыночной среде;

- раскрыть опыт международного сотрудничества и интеграционных преобразований в высшем образовании с целью его трансформации в мировую социальную систему с сохранением национальных, культурных и исторических особенностей каждой страны.

Предметом исследования выступают организационно-правовые и социально-экономические отношения возникающие в процессе интеграционных преобразований и развития системы высшего образования.

В качестве **объекта исследования** выбрана система высшего образования Республики Казахстан и Российской Федерации.

Теоретической и методологической базой исследования послужили фундаментальные и прикладные научные разработки ученых и практиков, посвященные проблеме концептуального развития системы высшего образования, современные методы и инструменты управления реформированием системы образования в условиях рыночной экономики, нормативно-правовые и законодательные акты Республики Казахстан и Российской Федерации.

Информационную базу исследования составили официальные материалы федеральной службы государственной статистики Российской Федерации и Республики Казахстан, Программные доку-

менты Правительства Республики Казахстан и Российской Федерации, информация интернет-сайтов, данные, собранные лично авторами и полученные на основе авторских расчетов.

Научная новизна заключается в комплексном исследовании теоретических и практических положений, методов и инструментов интеграционных преобразований системы высшего образования. В частности детерминированы ключевые факторы и стратегические направления развития системы высшего образования; доказана необходимость внедрения новых технологий обучения, которые наряду с классическими позволят сформировать эффективно функционирующую систему совершенного университета; изучен зарубежный опыт даны рекомендации по его адаптации к системе высшего образования в России и Казахстане с учетом базовой национальной идеи, политических, социально-экономических, рациональных и культурно-этических особенностей государства.

Материалы и методы исследования

Одним из ключевых факторов инновационного развития страны является формирование приоритетных стратегических направлений в развитии системы высшего образования. При этом следует отметить, что современная стратегия развития этой системы опирается на приобретение и овладение информационно-техническими средствами, современными технологиями при минимальных дополнительных финансовых и материальных ресурсах.

Проводимая реформа, прежде всего, потребует признания реальной роли высшей школы страны и ее конкретных составляющих университетов, академий и институтов. Радикальные изменения в системе, структуре и содержании высшего образования должны существенно изменить статус, функции и структуру высших учебных заведений.

В условиях радикального изменения структуры и содержания высшего образования, интенсивного внедрения новейших технологий обучения, повышения роли университетов и расширения их общественных функций меняются структура и условия функционирования вуза. Меняются и роли традиционных классических вузовских подразделений, они видоизменяются, совершенствуются, а также появляются совершенно новые. Все это требует внимательного анализа всех тенденций и научно обоснованных рекомендаций по формированию оптимальной, эффективно функционирующей структуры современного университета.

Необходимо изучить также внешнюю среду функционирования университетов. В условиях экономической, социальной интеграции и университеты могут объединяться между собой или с производственными компаниями, корпорациями и научно-технологическими парками. Вполне возможно появление корпоративных вузов, обслуживающих крупные хозяйственные объединения, корпорации, холдинги, транснациональные компании и оказывающих им комплекс образовательных, иссле-

довательских, консультативных и других видов услуг. За рубежом давно практикуется создание таких центров, которые называются мультиверситетами. Они, представляя собой университетские или интеллектуальные города, играют решающую роль в конкретном социальном пространстве. Изучение зарубежного и отечественного опыта и рекомендации по созданию таких университетов, определению их статуса, структуры и условий функционирования являются первоочередной задачей науки о высшей школе [3].

Результаты исследования и их обсуждение

Государственная образовательная политика должна определять идеологические ориентиры образовательной системы, отражать базовые национальные идеи, политические и социально-экономические, национальные и культурно-этнические вопросы этой сферы. Здесь же должна быть обозначена доступность образования для представителей различных социальных, национальных, региональных, возрастных групп населения, указаны принципы и условия, способы и формы, механизмы и средства, с помощью которых конкретно реализуется конституционное право каждого гражданина на образование, в том числе на высшее [4].

Организации международной деятельности, включая обучение иностранных граждан в Воронежском государственном университете инженерных технологий (ВГУИТ) традиционно уделяется большое внимание. В 2015/16 учебном году контингент иностранных учащихся составил 596 студентов. Из них на подготовительном факультете для иностранных граждан обучалось 163 человека, 418 человек являлось студентами высшего образования, 15 человек – студентами факультета среднего профессионального образования.

ВГУИТ осуществляет связи с зарубежными вузами и международными организациями 14 стран мира, в том числе входящих в зону европейского высшего образования. ВУЗ имеет 23 действующих договора, 2 из которых были подписаны в 2016 г. с Западно-Казахстанским аграрно-техническим университетом имени Жангир хана и Казахским агротехническим университетом им. С. Сейфуллина. В рамках этих договоров организуется международный обмен студентами для прохождения стажировок в высших учебных заведениях и на предприятиях за рубежом.

Возросла академическая мобильность студентов: за 2016 г. стажировку с получением сертификатов прошли 38 студентов. Для прохождения стажировок и практик студенты выезжали в Италию, Чехию, Китай, Грецию, Германию, что значительно

повышает конкурентоспособность выпускников ВГУИТ на внутреннем и международном рынках труда. Для участия в международных программах студенты проходили дополнительные курсы по изучению иностранных языков. В рамках полученной стипендии Президента РФ для обучения за рубежом в 2015/16 учебном году один из аспирантов успешно прошел обучение в итальянском университете. Кроме того, в течение двух последних лет магистранты ВГУИТ получают стипендию университета г. Аквила.

Преподаватели ВГУИТ активно участвуют в международной деятельности. Только в 2015 г. они приняли участие в 137 международных конференциях, из которых 11 было организовано на базе вуза. В зарубежных изданиях преподавателями было опубликовано 97 статей и тезисов докладов.

Кроме того, значимым для университета по-прежнему остается решение задач по развитию сетевого взаимодействия с зарубежными вузами, в том числе разработка совместных образовательных программ, а также участие в международных научных проектах.

Наиболее важной задачей образования на сегодня является разработка национальной модели высшего образования. На этот процесс влияют социальный и правовой статус государства, его этнический состав, исторические и культурные ценности, национальные и языковые особенности, традиции. Именно эти элементы являются определяющими и отличают национальную модель образования одного государства от модели другой страны. Но, чтобы они конституционно стали компонентами этой модели, необходимо их превратить в принципы государственной политики в области образования.

Основу национальной модели составляют государственные, национальные и языковые компоненты, которые должны найти четкое отражение в государственной политике образования. Следующими составляющими являются принятые в стране уровни, этапы и структура высшего и послевузовского образования, законодательно закрепленные в нормативных документах. Ведущим компонентом в качестве основы модели будут служить государственные образовательные стандарты высшего профессионального и послевузовского образования. Они найдут свое конкретное воплощение в учебных планах, образовательных программах и технологиях обучения, которые разрабатываются в полном соответствии с принципами государственной политики образования каждой страны [5].

Безусловно, они должны содержать общепризнанные международные образовательные принципы и требования.

Понятие национальной системы высшего образования намного шире. Кроме национальной модели, она включает еще всю сеть высших учебных заведений (с их кадровым и научным потенциалом, инфраструктурой), государственные центральные и муниципальные органы управления образованием, органы аттестации и аккредитации учебных заведений, а также общественные или государственно-общественные организации и объединения.

Сейчас в Казахстане нет окончательно разработанной и эффективно действующей национальной модели высшего образования. Она только формируется, разрабатываемые в последнее время государственные стандарты, новые учебные планы и образовательные программы нацелены на это. Всевозрастающая интеграция в области экономики, политики и всей социально-общественной жизни становится неизбежным и вполне закономерным этапом развития мирового сообщества [6].

В современных условиях вхождение республики в европейское образовательное пространство рассматривается в контексте национальных интересов в развитии внешнеполитического курса страны, направленного на сотрудничество с Европой, включая и участие во Всемирной торговой организации, и участие в рынке образовательных услуг.

Казахстан в 2010 года стал 47-ой страной, присоединившейся к Болонскому процессу. Вхождение Казахстана в Болонский процесс протекает в сложных условиях, сталкиваясь с трудностями как объективного, так и субъективного характера. В числе первостепенных можно выделить законодательные, организационные, финансовые проблемы [7]. В странах Болонского процесса признается, что при переходе к информационному сетевому обществу половина населения должна иметь высшее или специальное образование, а квалифицированный специалист должен обладать способностями и навыками самообразования и включаться в систему непрерывного образования, поскольку объем научной и технической информации удваивается каждые 7–10 лет. Примерно за этот же период происходит моральное старение производственных мощностей и смена технологий, что требует от специалиста хорошей фундаментальной подготовки и способности быстро осваивать новые технологии [8]. В условиях глобализации мировой экономики, стремительного развития информационных

технологий и научно-технического прогресса становится совершенно очевидным, что XXI век будет веком образования. В тематике интеграции глобализация образования определяется через возможность доступа к мировым знаниям и благам цивилизации посредством мировых информационных потоков. Главная задача, которую предстоит решить университетам Болонского соглашения – как в процессе этих изменений не потерять индивидуальность ВУЗов [8].

В настоящее время в Казахстане в рамках Болонского процесса большое значение придается академической мобильности студентов, преподавателей вузов. Основная конкуренция идет между наиболее развитыми странами Западной Европы и Северной Америки, а также Австралии и Японии. Большинство стран, прежде всего – США, Канада, Австралия и ряд государств Европы, получают в год примерно 1 млн. специалистов высокой квалификации нужного им профиля из числа иностранных граждан, обучающихся в их вузах [9, 10].

К примеру, в США оказание образовательных услуг иностранным гражданам является пятой по значению доходной статьей экспорта [11, 12]. В республике обучается немногим более 10 тысяч иностранных студентов из 45 стран. Основной контингент – студенты из СНГ, Африки, Монголии, Китая и других стран.

В условиях рыночной экономики, интернационализации высшего образования еще больше актуализируется задача подготовки конкурентоспособного, творчески мыслящего специалиста, умеющего решать нестандартные производственные, управленческие, специальные и иные проблемы. И данная реальность в числе других факторов, отмечавшихся выше, способствовала продвижению вопроса о качестве казахстанской системы образования на уровень мировых стандартов.

Следует учесть, для эффективной деятельности высшего учебного заведения необходимы три составляющие – финансирование, автономность, эффективное управление. Говоря о финансировании высшего образования в РК, наблюдается рост до 4.2% государственного бюджета.

В развитых странах его финансируют на 7%. Значительная часть финансирования высшего образования в зарубежных странах осуществляется бизнес-структурами США – корпорации выделяют университетам до 2 млрд долларов, корпорация Intel в 2012 году выделила 1 млрд долл., facebook – 100 млн долларов. В западных странах, порядка 30% финансирования системы высшего образования приходится на

бизнес, в некоторых до 50% и выше. Значительная часть бюджета университетов Кореи составляют взносы индустриальных конгломератов, таких как Samsung, Hyundai и LG. В Казахстане корпоративный сектор вносит около 1%. При таких вложениях, бизнес не заинтересован в мониторинге качества высшего образования и являясь первым заинтересованным в качественных молодых специалистах лицом, не предпринимает при этом соответствующих усилий что бы получить их. Если будут использованы меры в увеличении процента финансирования высшего образования бизнесом, то получим результат качественно нового уровня [13].

Во Франции существует так называемый налог на ученичество, при которой каждая компания выделяет 9% своей ежегодной прибыли на подготовку молодых специалистов в вузы. В случае, если компания осуществляет это самостоятельно, а в другом – сумма изымается и поступает в государственный бюджет по подготовке кадров [14].

Подготовка управленческих кадров – основная составляющая государственной программы развития образования. Управленцы – это точка максимум эффективности организации, и чем больше финансов выделяется на эти цели, тем более эффективен и продуктивен, должен быть управленец. Для этого управленцу нужно пройти специальные курсы переподготовки и обучения что повысит как эффективность, так и результативность всех государственных программ [15].

Можно осуществить прогноз потребности в кадрах государственной службы и гражданской службы. Приняты государственные программы развития до 2020 г., до 2030 г., которые успешно реализуются, в них определены будущие кадровые потребности для указанных сфер и разработать и применить технологии прогнозирования не сложно. Существуют крупные компании, которые имеют свои стратегические планы развития. Стратегические планы развития рассматривают перспективы развития на пять, на десять лет. Половина стратегических компаний входят в состав крупного холдинга АО «Самрук-Казына», где они имеют стратегические планы. В стратегических планах уже определены и спрогнозированы будущие потребности в кадрах.

Сложно спрогнозировать потребности в кадрах для малого и среднего бизнеса. В настоящее время средний и малый бизнес страны от общей доли ВВП всей экономики составляет лишь 15%-20%, из этого следу-

ет, что 80% потребности в кадрах можно спрогнозировать, хотя на самом деле, нужно спрогнозировать приблизительно 20%, возможен допуск на 10%, но 90% можно спрогнозировать. Создать такую технологию прогнозирования в кадрах возможно, необходимо выделить соответствующие средства, т.к. модель такой технологии заложена в стратегических программах развития.

В современных условиях можно утверждать, что в будущем все большей необходимостью будет пользоваться профессия менеджера по управлению знаниями. Речь идет о том, что в век информационной революции, количество информации для необходимой компании для работы умножается экспоненциально. В каждой отдельной корпорации, объем общей информации и знания о том, где прилагать эти знания и где не прилагать растут в таких же объемах. Создание системы управления знаниями, для компаний будущего это ключевой вопрос их эффективного развития на рынке.

Преобладание идеи «регионализации» образования может быть оправдано в ближайшем будущем, так как создание региональных центров классических университетов предполагает многопрофильность, реализацию образовательных программ высшего и послевузовского образования по широкому спектру специальностей, подготовку, переподготовку и повышение квалификации специалистов, фундаментальные и прикладные научные исследования по широкому спектру проблем. При всем этом университет должен стать ведущим образовательным, научным,

Основные принципы развития высшего образования являются значимым звеном при определении приоритетных направлений формирования новой национальной модели высшего образования.

Одно из таких направлений – разработка концептуальных и законодательных основ, нормативно-правовой базы новой национальной модели. Оно включает в себя разработку основ развития сферы высшего образования, обеспечение непрерывности и преемственности, развитие государственного языка, переработку существующей нормативной базы, а также многие другие действия связанные с контролем качества подготовки специалистов. Следующее – планирование образования, связанное с разработкой плана развития образования по каждому его уровню с учетом экономической, демографической ситуации с оптимизацией и диверсификация сети и структуры учебных заведений с учетом региональных особенностей, обеспечение финансовой

и структурной сбалансированности уровней образования. В планирование входит и разработка, внедрение поэтапной программы кадрового обеспечения учебных заведений с государственным языком обучения.

Одним из важнейших приоритетных направлений является управление образованием, которое включает в себя: разработку законодательной основы разделения полномочий в сфере образования между центральными и местными органами управления и власти; ориентацию в учебных заведениях массовой работы по приобщению к здоровому образу жизни; углубление процессов демократизации управления в сфере образования с повышением прав руководителей учебных заведений; внедрение элементов автоматизации в государственных высших заведениях с правовым определением их взаимодействия с центральным органом управления образованием, другими государственными структурами; создание вневедомственного органа, осуществляющего государственный контроль за качеством образования, аттестацию научно-педагогических кадров, разработку тестов и проведение вступительных и выпускных экзаменов [16].

Следует отметить, что модель высшего образования непосредственно связана с формированием инновационной рыночной экономики, научно-техническим прогрессом, которые в свою очередь диктуют развитие системы спутниковых телекоммуникаций, Интернета и предъявляют новые требования к уровню подготовки выпускников, приобретению ими профессиональных навыков, адекватных современным реалиям. Подобные требования, в свою очередь, обуславливают необходимость пересмотра и обновления образовательных программ, форм и методов всей системы образования.

Указанные приоритеты стратегии развития высшего образования позволяют формировать актуальные программы исследований, проекты, посредством которых будет формироваться стержень первой национальной модели высшего образования Республики Казахстан, то есть модели исторического и современного видения мировых общественных идеалов высшего образования. Эта модель будет непосредственно связана с дальнейшим развитием национальной инновационной рыночной экономики.

Современная ситуация в управлении системой высшего образования характеризуется несогласованностью, а не взаимодействием государственных органов управления с институтами общественного регулирования, что не в полной мере реализует основные принципы современного об-

разования демократизации и гуманизации. Развитие системы высшего образования будет эффективным, если удастся решить следующие основные задачи, в сфере ее управления: обеспечение баланса государственного, общественного и личностного интересов в управлении системой высшего образования; обеспечение участия работодателей и других социальных партнеров в решении проблем высшего образования; введение законодательных норм, предусматривающих распределение компетенций и полномочий, функций и ответственности различных субъектов управления системой высшего образования [17].

Для решения выявленных проблем, предлагается модель полисубъектного управления системой высшего образования, представленная следующими субъектами: личности, которые получают образование и (или) участвуют в управлении системой высшего образования по занимаемому административному, социально-политическому статусу; общество в целом и те слои и группы, которые выступают заказчиками в системе высшего образования (население, работодатели); государство в лице его структур и учреждений, куда входят учебные и управленческие учреждения и их сотрудники, министерства, производственные и другие ведомственно-административные структуры прямого и обеспечивающего назначения [18, 19].

Модель полисубъектного управления системой высшего образования имеет многофункциональную структуру, представляющую собой вертикально организованную систему, где на 1-ом уровне находится функция планирования; на 2-ом – функция организация; на 3-ем – функция контроля и анализа.

Первый уровень предполагает участие представителей конфедерации работодателей и студенческих молодежных организаций в работе национального и отраслевых советов по развитию образования, отраслевых советов в разработке национальной квалификационной системы, государственных общеобразовательных стандартов, квалификационных требований к профессиям, что позволит осуществить взаимодействие государственных органов управления, студентов и работодателей в управлении и обеспечит ответственность субъектов образования за состояние и уровень развития системы высшего образования.

Второй уровень предполагает усиление роли в создании законодательной и иной нормативной правовой основы функционирования системы высшего образования, обновлении учебного, учебно-методическо-

го обеспечения и материально-технической базы различных органов общественного управления (попечительские советы, НПО) в состав которых входят работодатели, студенты и другие общественные организации. Закрепление правового статуса этих общественных организаций, обеспечивающих их участие в решении проблем высшего образования, формировании перечня платных образовательных услуг, определении направлений профориентационной деятельности, решении кадровых вопросов, организации общественного контроля за расходованием внебюджетных средств учреждения и др., обеспечит реальный механизм действенного общественного участия в развитии образования и будет являться подлинным подкреплением принципа демократического характера.

Третий уровень предполагает передачу полномочий по оценке деятельности системы высшего образования вневедомственным структурам, в которых должны участвовать независимые эксперты. Кроме того, особенно важно, чтобы в состав групп независимых экспертов включались иностранные специалисты, так как основной задачей системы высшего образования является вхождение в мировое образовательное пространство.

В результате реализации модели полисубъектного управления системой высшего образования будут осуществлены следующие преобразования в управлении системой высшего образования направленные: на социально-личностную ориентацию высшего образования, гармонически сочетающую государственные, общественные и личностные цели и ценности; на опережающее развитие высшего образования в социально-экономической сфере, опирающееся на социальное партнерство, ответственность государства и общественных органов управления; на органичную связь высшего образования и современного производства; на приоритетность решения в системе высшего образования задач обеспечения высокого качества профессиональной подготовки, общекультурного и личностного развития студентов на основе как традиционных, так и современных инновационных образовательных технологий.

Реализация модели полисубъектного управления системой высшего образования может развиваться по следующим направлениям: совершенствование законодательной базы для активизации участия бизнес-структур в подготовке кадров; участие личностей и общества в работе национального и отраслевых советов по развитию системы высшего образования; участие

личностей и общества в сертификации навыков и компетенции по международным требованиям; участие личностей и общества в отраслевых советах по разработке национальной квалификационной системы, профессиональных стандартов, квалификационных требований к специальностям высшего образования.

Реформирование национальной экономики оказало существенное влияние на изменение системы образования России. Этот сложный социально-экономический комплекс за последние 25 лет, по-прежнему находясь в условиях государственного регулирования, стал адаптироваться к рыночной среде и рыночной конкуренции.

Аналитическая оценка тенденций за период с 1990 г. и современного состояния высшего образования РФ подтверждает следующее. При устойчивой динамике общего сокращения числа образовательных учреждений более чем на четверть, количество высших учебных заведений России увеличилось более чем в 2,2 раза. При этом отмечен резкий рост числе негосударственных ВУЗов (более чем в 2,4 раза) при незначительном изменении количества государственных (в 1,3 раза).

Аналогичная тенденция прослеживается и по количеству обучающихся: если суммарная численность учащихся по стране сократилась примерно на 13%, то темп роста численности студентов высших учебных заведений превысил 2,5 раза. И это при условии, что общая численность учащихся всех ступеней систем образования в расчете на 10000 человек населения уменьшилась почти на 10%.

Динамично изменяется и количество преподавательского состава. Численность профессорско-преподавательского состава ВУЗов при общем росте порядка на 60%, по государственным ВУЗам составляет около 45%, негосударственных – более 2,5 раза.

Для сравнения отметим, что общая численность учителей дневных общеобразовательных школ, преподавателей средних учебных заведений и ВУЗов сократилась за исследуемый период более чем на 15%.

Отмечая положительные изменения в системе высшего образования, укажем также на некоторые негативные тенденции. В частности, кризисная ситуация в экономике России способствовала существенному снижению объемов финансирования образования. При отсутствии необходимого бюджетного финансирования потребности образовательных учреждений, многие из них стали увеличивать долю платного обучения. Резко возросшее количество негосударственных ВУЗов способствовало

значительному снижению качества образовательного процесса и уровня подготовки специалистов.

При сохраняющейся тенденции старения педагогических кадров не достаточно эффективно проводится работа по привлечению молодых педагогов и ученых по причине низкого уровня заработной платы и слабой социальной защищенности. Вместе с тем, данные статистики показывают на рост среди преподавателей количества лиц, имеющих ученую степень кандидата или доктора наук, что является положительной тенденцией.

Отметим еще одну характерную особенность современного высшего образования России – его уклон в сторону подготовки студентов социально-гуманитарных и экономических специальностей. Если в 1990 г. технические специальности получали более 40% обучающихся, то в настоящее время примерно такая же доля приходится на подготовку будущих экономистов и менеджеров. При этом, зачастую обучением таких кадров занимаются технические и отраслевые ВУЗы, в некоторых из которых отсутствует сложившаяся научная экономическая школа. Кроме того, в последнее время для многих государственных ВУЗов характерна тенденция снижения количества трудоустроенных выпускников, а также увеличения количества специалистов, работающих не по специальности.

Анализируя сложившуюся ситуацию в российском образовании вследствие допущенных в процессе его реформирования ошибок, выделим ключевые направления повышения его качества и конкурентоспособности: необходимость учета позитивного российского и зарубежного опыта организации образования, повышение роли государства в системном руководстве образованием всех уровней; обеспечение социальных и экономических гарантий для поднятия статуса педагога; усиления связи образования с наукой, культурой и экономикой, обеспечение воспитательной направленности образования; гарантия права на получение качественного образования гражданам не зависимо от их социального статуса и места проживания.

Только системное реформирование образования в РФ обеспечит гарантию получения населением страны знаний, умений и навыков, необходимых для профессиональной деятельности, и станет основой повышения качества жизни граждан России.

На региональном уровне предлагаем внедрение механизма содействия трудоустройству выпускников и карьерного руководства студентами посредством: создания

и развития в организациях образования структур по профессиональному карьерному руководству и содействию трудоустройству обучающихся; создания в органах занятости совместно с высшими учебными заведениями базы данных выпускников в разрезе специальностей; обмена информацией между органами занятости и организациями высшего образования о вакансиях на рынке труда и использования механизмов обеспечения занятости (направление на работу, трудоустройство на социальное рабочее место, молодежная практика и др.); организации совместно с работодателями производственной практики на конкретном рабочем месте с последующим трудоустройством выпускников; проведения совместно с органами занятости мониторинга трудоустройства выпускников высших учебных заведений.

Предложенная модель взаимодействия субъектов управления различного уровня обеспечит открытость системы высшего образования как государственно-общественной системы; переход к взаимной ответственности, к расширению участия и усилению роли всех субъектов образовательной политики в выработке, принятии и реализации правовых и управленческих решений в системе высшего образования, а так же оптимальное функционирование и развитие системы высшего образования.

Все эти преобразования необходимо учитывать при разработке стратегических программ развития управления системой высшего образования, для реализации которых потребуются непрерывное изучение, анализ и оценка разнообразной информации, прогноз изменений в управлении системой высшего образования, внесение необходимой коррекции в разработку плана последующих управленческих действий.

Международное сотрудничество вузов, развиваясь, меняет свои формы и виды деятельности, накапливая потенциал для решения триединой задачи: достижения такого уровня высшего образования, который соответствовал бы потребностям современного международного социума, выравнивания уровня национальных образовательных систем, подготовки квалифицированных кадров для национальной экономики.

В качестве успешного примера организации международного сотрудничества следует привести опыт Казахского гуманитарно-юридического университета, который проводит обучение по программе высшего послевузовского бизнес-образования, позволяющего получить степень Магистра и Доктора Делового Администрирования. Выпускники могут получить доступное

и качественное образование для лидеров и топ менеджеров, что позволяет им эффективно управлять преобразованиями в организациях как Казахстанского, так и международного масштаба. Учебный план программы MBA основан на формате ведущих зарубежных и отечественных бизнес-школ и объединяет в себе теоретические концепции, ситуационные исследования и практические навыки. Конкурентоспособным преимуществом MBA Казахского гуманитарно – юридического университета при подготовке специалистов является ориентация на европейское качество и стандарты обучения с учетом особенностей казахстанского бизнеса.

Обучение проводится с применением новых информационных технологий, включая интерактивные методы обучения, онлайн конференции с зарубежными партнерами. К подготовке специалистов привлечены лучшие зарубежные лекторы, известные профессионалы в своей сфере деятельности, работающие в реальном бизнесе, занимающие руководящие позиции и государственные деятели различных развитых стран. В частности, за прошедший период к занятиям были привлечены руководитель японской консультационной компании; директор юридической компании «Leon@Riemer» из США; профессор университета Феникс, профессор-специалист фонда Фулбрайт Госдепартамента США; преподаватель Университета Королевы Марии из Великобритании; профессора Высшей школы экономики РФ; руководитель Центра современных учебных технологий Московской международной высшей школы «МИРБИС» и другие лучшие зарубежные лекторы.

Кроме того, в Центр MBA к проведению занятий привлекаются ведущие отечественные лекторы и топ менеджеры. В частности, со слушателями работали директор консалтинговой компании ТОО «MarketingPartners»; президент АО «Центр международных программ»; региональный консультант Организации Экономического Сотрудничества и Развития; Глава филиала BluegreenHoldingsLtd (нефтесервисная компания); директор НИИ государства и права КазГЮУ и другие руководители и ученые.

Высококвалифицированный профессорско-преподавательский состав позволяет готовить менеджеров высшего уровня, профессионалов, мыслящих масштабно, системно, на государственной уровне, обладающих знаниями и навыками для управления на внутреннем и внешнем рынках.

Объективный и динамично развивающийся процесс интернационализации выс-

шего образования со временем приобретает черты качественно нового этапа – интеграции. По своему содержанию интеграция представляет собой всемерное сближение различных национальных образовательных систем, которые, взаимодополняя друг друга, превращают высшее образование в мощную мировую социальную систему. Конечная цель этого процесса-трансформация национальных образовательных систем в интернациональные, но с сохранением национальных, исторических, культурных и языковых особенностей и компонентов образования для каждой страны.

В условиях формирования общего образовательного пространства странами-участниками этого процесса создается некая интегрированная, или концептуальная модель высшего образования. Она не должна игнорировать национальные компоненты образования, в то же время не следует допускать его национальной замкнутости [17]. Интегрированная модель высшего образования должна обеспечить баланс между национальными особенностями и межнациональной общностью с тем, чтобы преодолеть как узконациональный характер, так и всемерную унификацию образовательных систем. Следовательно, интегрированная модель не является механической совокупностью действующих национальных моделей, а в концентрированной форме отражает все позитивные и приемлемые для всех стран параметры образовательных систем [18]. Иначе говоря, она должна обобщить общие компоненты, элементы и принципы организации образования, которые не вызывают разногласий у стран-участников общего образовательного пространства.

Естественно, эти общие принципы должны быть прогрессивными и обеспечить развитие высшей школы в соответствии с приоритетами и стратегическими целями государств-участников, формирование опережающей системы высшего образования, исходя из мировых реалий и тенденций.

Наиболее общими требованиями при этом являются повышение качества, обеспечение доступности и эффективности высшего образования. Особое значение приобретает создание условий для территориальной, социальной и академической мобильности учащейся молодежи.

Не менее важно, чтобы высшая школа как важнейший социальный сектор общества превратилась в привлекательную и открытую сферу для инвестиций. Это во многом зависит от инновационного характера образовательной сферы, от уровня интеграции научной, образовательной

и производственной деятельности. Только таким образом можно обеспечить высокую конкурентоспособность высшей школы, чтобы она способствовала продвижению своей страны на международном рынке труда и новейших технологий, стала ведущим элементом современной геополитики и средством успешной реализации экономической стратегии государств [19].

Вузы Центральной Азии, которые раньше посредством кооперированной подготовки обеспечивали кадрами весь регион, и сейчас поддерживают между собой тесные контакты в научно-образовательной деятельности. Именно в центральноазиатском регионе наиболее успешно решаются вопросы формирования общего рынка товаров, капитала и труда.

Вторым логическим этапом интеграции высшего образования должно стать завершение формирования единого (общего) образовательного пространства в странах СНГ. Эта интеграция оправдана еще и потому, что страны СНГ, Евразийского экономического союза составляют сейчас мощный международный союз и совместно решают многие экономические, социальные, научно-технические, оборонные и экологические проблемы, формируют общие таможенные процедуры и пространства, общий рынок. В таком случае нельзя механически отделить от них образовательный сектор.

Необходимо заметить, что образовательная интеграция является составной частью общегосударственной интеграционной политики. Экономическая интеграция автоматически предполагает интеграцию кадрового обеспечения этого процесса. Таковой была идея и Болонской декларации, которую одобрили и подписали страны, составляющие мощный экономический и политический блок международного сообщества [20, 21].

Процесс интеграции высшего образования должен быть последовательным и логичным и пройти следующие этапы: интеграции высшего образования в странах центральноазиатского региона; формирования единого (общего) образовательного пространства в странах СНГ и Евразийского экономического союза; коллективного присоединения в Болонской декларации, позволяющего нейтрализовать триггерные последствия индивидуального присоединения к ней, и совместного сохранения многих положительных моментов нашей общей образовательной системы, обеспечив тем самым создание сбалансированной мощной евразийской системы высшего образования.

В условиях экономической, социальной интеграции и университеты могут объеди-

няться между собой или с производственными компаниями, корпорациями и научно-технологическими парками. Вполне возможно появление корпоративных вузов, обслуживающих крупные хозяйственные объединения, корпорации, холдинги, транснациональные компании и оказывающих им комплекс образовательных, исследовательских, консультативных и других видов услуг. Реформирование образования в республике происходит в рамках каждого учебного заведения преимущественно изолированно и в собственной среде. Существующие региональные советы ректоров, состоящие только из вузовских руководителей, являются рекомендательными органами и мало что вносят в демократизацию системы образования. Следовательно, в Казахстане и России необходимо проводить активную работу по созданию новых общественных институтов и повышению статуса существующих в сфере высшего образования.

Выводы

1. Уточнение приоритетных стратегических направлений в развитии системы высшего образования позволяет определить вектор его концептуальных преобразований. Изменение ориентиров, принципов и условий, способов и форм реформирования высшего образования позволит обеспечить конституционное право на получение качественного образования гражданам. Это в свою очередь, даст им возможность реализовать свой образовательный потенциал как ключевой фактор инновационного развития экономики Республики Казахстан и Российской Федерации.

2. В современных условиях основной задачей образования является разработка национальной модели высшего образования. Основой национальной модели являются государственные, национальные и языковые компоненты, которые должны найти четкое отражение в государственной политике образования.

Проведенные исследования показали, что для создания новых общественных институтов рекомендуется следующее: включать в состав вузовских (следовательно, и факультетских) Ученых советов представителей предприятий и организаций, учреждений науки и культуры, которые являются потребителями выпускников этих вузов или факультетов, крупных организаторов производства и отрасли, создать во всех вузах Советы попечителей и обеспечить их активную деятельность: кроме образовательного и воспитательного процессов, они окажут финансовую поддержку и будут способствовать укреплению учеб-

но-материальной, научно-исследовательской базы высших учебных заведений. Немаловажен статус региональных Советов ректоров, расширяя состав представителями производства, местной исполнительной и представительной власти, руководителями предприятий и организаций, НИИ и других учреждений.

Следует объединить усилия вузов центральноазиатского региона и органов государственного управления образованием с тем, чтобы состыковать национальные законы и нормативные акты в области образования, обеспечить общность принципов государственной политики образования, согласовать подходы к государственным образовательным стандартам всех уровней и нормативным срокам обучения, вопросам государственной аттестации и аккредитации, признания документов об образовании, ученых степеней и званий.

3. Опыт реализации модели полисубъектного управления системой высшего образования обеспечат преобразования в управлении системой высшего образования направленные: на социально-личностную ориентацию высшего образования, гармонически сочетающую государственные, общественные и личностные цели и ценности; на опережающее развитие высшего образования в социально-экономической сфере, опирающееся на социальное партнерство, ответственность государства и общественных органов управления; на органичную связь высшего образования и современного производства; на приоритетность решения в системе высшего образования задач обеспечения высокого качества профессиональной подготовки, общекультурного и личностного развития студентов на основе как традиционных, так и современных инновационных образовательных технологий.

Список литературы

1. Курлыкова А.В. Стратегический менеджмент: Учебное пособие. Издательство: ИЦ РИОР, НИЦ Инфра-М, 2013. – 176 с.
2. Исаева М. Инновационная политика государства в системе высшего образования РК // Высшая школа Казахстана. – 2010. – № 1. – С. 43-47.
3. Меликян А.В. Обеспечение качества высшего образования в странах ОЭСР. Вестник международных организаций, 2008, № 7-8. С. 71-84.
4. Исаева М. Инновационная политика государства в системе высшего образования РК // Высшая школа Казахстана. – 2010. – № 1. – С. 43-47.
5. Антипов А.Г. Проблемы взаимодействия вузов и работодателей на рынке труда. Вестник высшей школы. – 2012. – № 4. – С. 16-20.
6. Аязбекова Р.А., Булатбаева А.А. Психосоциальные основы устойчивой динамики развития высшей школы Республики Казахстан. Журнал. Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития. Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина.
7. Аязбекова Р.А. Системное психологическое обеспечение как важнейший компонент системы качества профессионально-личностной подготовки профессионалов новой формации. Вестник Академии Педагогических Наук Казахстана. – 2011. – № 2. – С. 19-24.
8. Меликян А.В., Железов Б.В. Опыт привлечения иностранных высококвалифицированных специалистов в российские вузы. Вестник международных организаций: образование, наука, новая экономика. – 2012. – № 1. – С. 156-171.
9. Foderaro L.W. More Foreign-Born Scholars Lead U.S. Universities // The New York Times. March 9, 2011.
10. Harrington M. Immigration Tips for Foreign-Born Researchers // SCIENCE Careers. June 13, 2003.
11. Филиппов В.А., Арсеньев Д.Г., Агранович Б.Л. Управление в высшей школе: Аналитический доклад Изд. 2-е. Опыт, тенденции, перспективы: изд. Логос, 2006, 488 с.
12. McNeill D. South Korea Brings in Foreign Professors by the Thousands, but Is It Ready for Them? // The Chronicle of Higher Education. February 27, 2011.
13. Сулима С.В. Трансформация системы высшего образования в Республике Казахстан II Материалы V Международной научно-практической конференции «Бизнес и образование: Вектор развития» / под ред. к.э.н., доцента Кузнецовой О.Н. – Алматы: ТОО «Алла прима», 2005. Том 1.
14. Сулима С.В. Модернизация системы высшего образования Казахстана. // Материалы VI Международной научной конференции «Наука и образование» – Белово, Кемеровский государственный университет, 2006.
15. Международное сотрудничество Казахстана в сфере высшего образования, LAP Lambert Academic Publishing, 2013, 192 с.
16. Коноплев С.П. Инновационный менеджмент: учеб. пособие – Москва: Проспект, 2008. – 126 с.
17. Айтуганов И.М. Практическая подготовка: взаимодействие вуза и предприятия / И.М. Айтуганов Е.А. Корчагин Р.С. Сафин // Высшее образование в России. – 2012. – № 3. – С. 163-166.
18. Резник С.Д. Управление высшей школой. Менеджмент. Книга 2, Инфра-М, 2014. – 359 с.
19. Резник С.Д. Бондаренко В.В. Персональный менеджмент: Инфра-М, 2011. – 304 с.
20. McNeill D. South Korea Moves to Make Its Universities More International // The Chronicle of Higher Education. June 19, 2009.
21. Сергеева В.В. Управление качеством высшего образования в Республике Казахстан через культуру личности специалиста. Вестник Омского университета, 2011, № 2 С. 254-259.

УДК 378.141.4

ИННОВАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧИТЕЛЯ В АСПЕКТЕ ПРИМЕНЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Мусабекова Г.Т.

Университет «Сырдария», Жетысай, e-mail: gulnar.hanum22@mail.ru

В статье речь идет об инновационной деятельности учителя, о применении педагогами информационных технологий. Анализируются труды ученых, в которых исследованы проблемы формирования информационной культуры учителей. Выделяется структура инновационной деятельности учителя в аспекте применения информационных технологий. Определяются три основных уровня компьютерной грамотности: элементарная грамотность, функциональная грамотность, системная грамотность. Вывод: современный учитель должен, как минимум, владеть навыками работы с программными средствами на среднем уровне. Средний уровень готовности будущего учителя к применению средств информационных технологий в профессиональной деятельности предполагает наличие систематических знаний и навыков работы на компьютере и как следствие самостоятельное использование программных средств в учебном процессе.

Ключевые слова: инновационная деятельность, учитель, применение информационных технологий, компьютерная грамотность, готовность будущего учителя к применению средств информационных технологий

INNOVATIVE ACTIVITIES OF THE TEACHER IN ASPECT OF USE OF INFORMATION TECHNOLOGIES

Mussabekova G.T.

University of «Sirdariya», Zhetysai, e-mail: gulnar.hanum22@mail.ru

In article deals about innovative activities of the teacher, about application of information technologies by teachers. Transactions of scientists in which problems of forming of information culture of teachers are researched are analyzed. The structure of innovative activities of the teacher in aspect of use of information technologies is allocated. Three main levels of computer literacy are determined: elementary literacy, functional literacy, system literacy. Conclusion: the modern teacher shall own, at least, skills of work with software at the average level. The average level of readiness of future teacher for application of means of information technologies in professional activity assumes availability of systematic knowledge and skills of work on the computer and as a result independent use of software in educational process.

Keywords: innovative activities, teacher, application of information technologies, computer literacy, readiness of future teacher for application of means of information technologies

От того, каких специалистов готовят вузы, зависит будущее Республики Казахстан. Эта позиция убедительно прозвучала в послании Президента нашей страны Н.А. Назарбаева: «Страна, не умеющая развивать знания, в XXI веке обречена на провал» [1]. В связи с этим перед казахстанскими вузами стоит задача поднять образование до уровня мировых стандартов, чтобы дипломы выпускников были признаваемы во всем мире.

Соответственно, сегодня необходима более качественная разработка преподавателями конкурентноспособных педагогических технологий, методик обучения, развивающих потенциальные возможности учащихся, их стремление к знаниям, новаторству, реализации творческого потенциала и профессионализму.

Общепризнано, что смещение акцентов с формирования знаний на развитие способностей – это не случайность, а отражение требований тех реалий, которые имеют место сегодня в мире, характеризующиеся высоким динамизмом всех инновацион-

ных процессов и связанная с этим непосредственность, диктующая наличие у креативной личности умений осуществлять выбор; переход к информационному обществу; усиление роли человеческого фактора. Несомненно, все это изменяет статус образования, которое сегодня должно стать приоритетной сферой государственных интересов, потому как система образования из транслятора знаний превращается в механизм развития способностей растущего человека.

Общеизвестно, что способность и умения формируются в деятельности. В связи с чем, закономерно, что возрос интерес к механизмам включения учащихся в деятельность способствующего развитию их творческих способностей. В качестве таких механизмов мы считаем инновационные технологии обучения.

Актуальность рассмотрения вопроса о педагогических инновациях в связи с развитием потенциала креативной личности учителей определяется тем, что инновации в образовательном процессе, их качество

становится, с одной стороны, проявлением уровня квалификации, компетенции учителей, результатом их инновационной деятельности, а с другой, действенным средством, условием ее совершенствования.

Гуманизация выступает как основополагающая характеристика инновационных концепций, она становится важнейшей предпосылкой и характеристикой человеческих отношений между поколениями.

Педагогическая инноватика – область научного знания, интенсивно развивающаяся в мире, создает принципиально новые возможности для осмысления педагогических реалий. Инновация предполагает нетрадиционные подходы и может быть рассмотрена как альтернативная традиционному. Различие между новацией и инновацией – в глубине масштабности и перспективе этих преобразований: первая в чем-то совершенствует устоявшийся процесс, а вторая – предполагает его коренную перестройку.

Мы считаем, что принципиальным отличием инновационной педагогики от нормативной является их отношение к будущему. Инновационная педагогика видит свое назначение в выявлении и максимальном развитии личностного потенциала для подготовки к совместным действиям в новых условиях. Другая – человека на основе установленных правил в повторяющихся ситуациях.

В настоящее время в рамках стратегии дальнейшего развития образования в республике одним из основных направлений выделяется подготовка и переподготовка педагогических кадров. Современное общество выдвигает новые требования к знаниям, умениям и навыкам будущих учителей. Следовательно, учитель сегодня должен быть способен не только к реализации на практике учебно-методического материала, но и должен быть готов к работе со средствами информационных технологий, эффективно применяя их в учебно-воспитательном процессе школы. Проблеме формирования готовности учителей к инновационной деятельности обучения по применению средств информационных технологий в профессиональной деятельности было посвящено ряд работ (М.М. Буняев, Л.И. Долинер, Э.И. Кузнецов, Г.А. Кручинина, Н.В. Сафронова, Д.М. Джусубалиева и др.).

В современных педагогических исследованиях, определяя содержание готовности учителя к применению средств информационных технологий, выделяют три основных уровня компьютерной грамотности:

– элементарная грамотность, т.е. преобладание теоретическими знаниями о воз-

можностях обучающего аспекта современных информационных технологий;

– функциональная грамотность, предполагает формирование практических навыков работы со средствами информационных технологий,

– системная грамотность, характеризуется наличием у учителя нового стиля мышления, так называемого компьютерного мышления [2].

В трудах Г.А. Кручининой, посвященных проблеме формирования компьютерной грамотности педагога, выделены следующие ее компоненты [3]:

– знание научной и научно-методической литературы, учебно-методических материалов, относящихся к обучению с помощью компьютера; знание программного обеспечения персональных компьютеров;

– знание возможностей использования компьютера для управления учебным процессом и для решения конкретных педагогических проблем;

– умение проанализировать содержание всего курса, темы, отдельного урока для составления сценариев обучающих программ и предложить программисту задания, пригодные для выполнения (с учетом дидактических возможностей компьютера);

– умение предложить изменения к существующим обучающим программам различных типов;

– умение оценивать соответствие подготовленной программистом обучающей программы предложенному заданию; способность оценить программное обеспечение учебного процесса с точки зрения профессионала в области обучения;

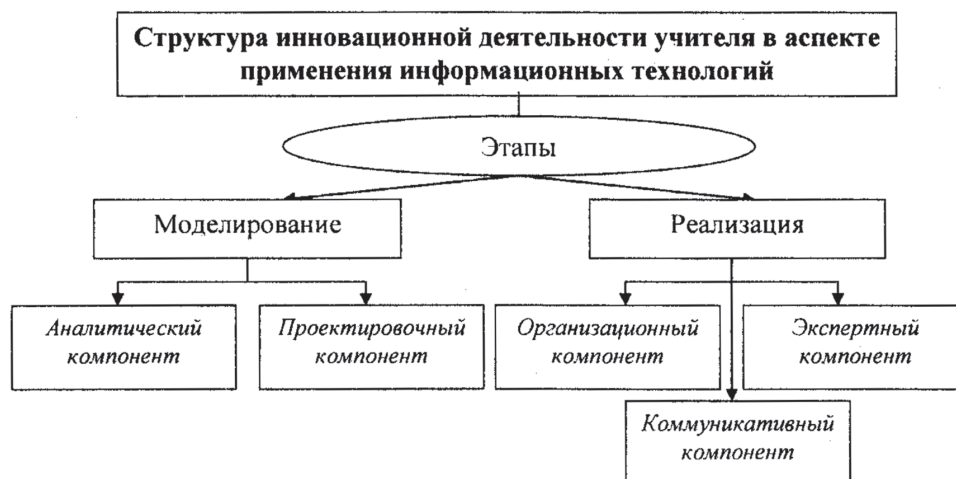
– умение учитывать индивидуальные особенности учащихся при обучении с использованием компьютерной техники;

– умение разрабатывать конспекты уроков с включением обучающих программ различных типов в систему деятельности «учитель – компьютер – учебник – ученик»;

– умение проводить урок в компьютерном классе;

– умение разрабатывать тему по предмету специализации с использованием обучающих программ различных типов.

В диссертационном исследовании Д.М. Джусубалиевой достаточно глубоко изучается проблема формирования информационной культуры студентов, в том числе и будущих педагогов. По мнению автора, изменение представлений о структуре профессиональной деятельности современного учителя, вызванное реалиями открытого информационного общества, актуализировало постановку задач формирования информационной культуры педагога [4].



Структура инновационной деятельности учителя в аспекте применения информационных технологий

В исследуемом аспекте особый интерес вызывает труды Н.В. Софроновой, которая разработала блочно-модульную структуру деятельности учителя в технологии применения программных средств учебного назначения, где выделила три уровня: начальный, основной и перспективный, и рассмотрела деятельность учителя в компьютерном классе в трех аспектах: гносеологическом, деятельностном и психологическом [5].

Опираясь на проведенный анализ исследований по проблеме формирования готовности учителей к применению средств информационных технологий в профессиональной деятельности, мы выделяем следующую структуру инновационной деятельности учителя в аспекте применения информационных технологий, представленную на рисунке.

Исходя из предложенной структуры инновационной деятельности учителя в аспекте применения информационных технологий, можно подчеркнуть, что инновационная деятельность учителя на уроке понимается как сформированные у него знания, умения и навыки моделирования и реализации учебного процесса с использованием информационных технологий. В нашем видении этап моделирования учебного процесса требует от учителя аналитических и проектировочных умений, характеризующиеся нами как компоненты его готовности к данной деятельности, а этап реализации – организационный, коммуникативный и экспертный компоненты. При этом на этапе моделирования доминирующую роль имеет проектировочный ком-

понент, как путеводитель его дальнейшей деятельности, а на этапе реализации организационный компонент, который является основанием учебного процесса педагога.

Хотелось бы отметить, что предложенная структура предполагает наличие обратной связи, т.е. на этапе реализации деятельность учителя не заканчивается и сопровождается тремя процессами:

- 1) учитель как бы заново возвращается к аналитическому компоненту и там отслеживает отдельные составляющие моменты;
- 2) учитель анализирует соотношение собственных возможностей и внешних условий;
- 3) учитель анализирует соответствие модели урока и его практической реализации.

Таким образом, принцип обратной связи позволяет систематизировать поиск путей совершенствования учебного процесса и стремление повысить эффективность обучения.

Все выделенные компоненты структуры взаимосвязаны и взаимообусловлены.

Главной особенностью использования информационных технологий в педагогическом процессе является наличие информационно-образовательной среды, включающей на современном уровне базы информации, банки данных, мультимедиа, микромиры, имитационное обучение, коммуникационные сети, экспертные, поисковые системы и др.

За время обучения в педагогическом вузе студенту необходимо овладеть информационными технологиями применительно к трем сферам деятельности: учебной, педагогической и исследовательской. При этом высокий уровень овладения инфор-

мационными технологиями становится залогом успешности этих видов деятельности и во многом определяет их эффективность в инновационной деятельности. Следовательно, информационные технологии открывают доступ к информации, т.е. к знаниям, дают совершенно новые возможности для обретения профессиональных знаний, творчества. Относительно представленной нами структуры учитель должен быть готов к решению следующих задач: формирование адекватной мотивационно-ценностной структуры обучения, т.е. ученикам надо разъяснять, что компьютер не самоцель, а средство, которое позволяет лучше познать и совершенствовать себя; изменение собственно учительской позиции в учебном процессе, включающее организацию новых форм представления учебного материала; моделирование деятельности учащихся при внедрении информационных технологий; выстраивание образовательного маршрута обучаемого с учетом ценностных мотиваций, сообразных развитию информационного общества; построение процесса обучения с учетом современных достижений в области информационных технологий и в педагогике.

При рассмотрении необходимых для реализации предложенной структуры знаний учителя нам хотелось бы выделить систему оценки уровней их готовности к применению средств информационных технологий в профессиональной деятельности, которая предполагает наличие трех уровней:

– низкий уровень готовности будущего учителя к применению средств информационных технологий в профессиональной деятельности характеризуется наличием только теоретических знаний накопленных вследствие полученной информации из книг, журналов, средств массовой информации, частных бесед и пр., которые носят случайный, фрагментарный характер и не способны обеспечить полноценную работу педагога со средствами информационных технологий. На данном уровне готовности учитель может действовать только по образцу, так как он не в состоянии самостоятельно спроектировать учебный процесс с применением программных средств. В реальных условиях образовательного процесса такому учителю может оказать помощь специалист в области информационных технологий;

– средний уровень готовности будущего учителя к применению средств информа-

ционных технологий в профессиональной деятельности предполагает наличие систематических знаний и навыков работы на компьютере и как следствие самостоятельное использование программных средств в учебном процессе. Такие знания и навыки обеспечиваются на специальных занятиях: в вузах, курсах повышения квалификации и переподготовки учителей и пр. Учитель данного уровня характеризуется творческой активностью, применимой для разработки сценариев и обучающих программ, реализации проблемных методов обучения.

– высокий уровень готовности будущего учителя к применению средств информационных технологий в профессиональной деятельности предполагает умения модифицировать или разрабатывать программные средства учебного назначения в соответствии со своим видением методики изложения учебного материала, создает собственные методики применения программных средств в учебном процессе, разрабатывает программы со встроенными технологиями обучения. Наибольшие требования к творческим способностям учителя предъявляются именно на данном уровне, поскольку разработка модели урока и его реализация требуют неординарных решений, творческого поиска.

Таким образом, можно сделать вывод, что современный учитель должен, как минимум, владеть навыками работы с программными средствами на среднем уровне, а учебный процесс вуза должен предполагать необходимость постоянного освоения будущими учителями новых программных продуктов, осмысления их дидактического назначения и поиска справедливого места в образовательном процессе.

Список литературы

1. Назарбаев Н.А. Казахстан-2030. – Алматы, 1997. – 45 с.
2. Александрова Л.Н. Формирование готовности учителя к применению информационно-коммуникационных технологий в непрерывном профессиональном образовании: автореферат дисс. ... к.п.н. – Елецк, 2016. – 18 с.
3. Кручинина Г.А., Исакова С.Н. Готовность студентов педагогического колледжа к использованию информационно-коммуникационных технологий в профессиональной деятельности: монография. – Н. Новгород: ВГИПУ, 2007. – 180 с.
4. Джусубалиева Д.М. Теоретические основы формирования информационной культуры студентов в условиях дистанционного обучения: автореферат дисс. ... д.п.н. – Алматы, 1998. – 50 с.
5. Софронова Н.В. Теория и методика обучения информатике: учебное пособие. – М.: Высшая школа, 2004. – 223 с.

УДК 372.851

КОМПЕТЕНЦИЯ МАТЕМАТИЧЕСКОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЫ

Нахман А.Д.

ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный технический университет», Тамбов,
e-mail: alexmb@mail.ru

Формирование компетенции математического моделирования у обучающихся неразрывно связано с развитием соответствующих предметных и методических знаний и умений у учителя математики. В работе предлагается понятие компетентности математического моделирования педагога-математика. В контексте положений основных нормативных документов, регламентирующих математическое образование, приводится сравнительная характеристика структурных компонент данной компетенции/компетентности у обучающегося и учителя. Анализируется содержательное наполнение линии математических моделей и соответствующие компоненты содержания «увязываются» с системой знаний и умений педагога-математика. С целью поддержания квалификационного уровня компетентного педагога и повышения мотивации к овладению новой информацией предлагаются вопросы содержания программы повышения квалификации по направлению «Линия математических моделей».

Ключевые слова: компетенция, компетентность, математические модели, содержательная линия моделей

COMPETENCE OF MATHEMATICAL MODELING IN THE CONTEXT OF MODERN EDUCATIONAL PARADIGM

Nakhman A.D.

Tambov State Technical University, Tambov, e-mail: alexmb@mail.ru

Forming the competence of mathematical modeling in studying is inseparably linked with the development of relevant subject and methodological knowledge and skills of the teacher of mathematics. The paper proposes the concept of the competency of mathematical modeling of mathematics teacher. In the context of the provisions of the basic regulations governing the mathematical education, we offer the comparative characteristics of the structural component of the competence / competency of the student and the teacher. We analyze the substantive content of the line of mathematical models and the corresponding components of the content, which are linked with a system of knowledge and skills of teachers of mathematics. In order to maintain the qualification level of competent teachers and increase motivation to master new information, we offer the questions of content of the program of professional development in the direction of «The line of mathematical models».

Keywords: competence, competency, mathematical models, content line of models

Современное состояние проблемы

Становление современной образовательной парадигмы связано с изменением знание-ориентированного подхода в преподавании учебных дисциплин на компетентностный, с формированием у обучающихся современной функциональной грамотности, развитием умений к поиску новых знаний, их критическому анализу и интеграции, способностей к жизни и деятельности в условиях неопределённости.

Идея наполнения школьного курса задачами «реальной математики» не является новой, однако проблема выстраивания «сквозной» линии математических моделей, формирования соответствующего содержания и технологий нуждается в дальнейшей разработке. Среди формируемых компетенций важное место занимает компетенция математического моделирования. *Формирование* данной компетенции у обучающихся неразрывно связано с ее *развитием* у учителя математики. В последнем слу-

чае правильнее говорить о компетентности в области математического моделирования. Одной из задач настоящей работы является выявление сравнительных характеристик компонент данной компетенции/компетентности у обучающегося и педагога.

Понятие компетенции математического моделирования введено в педагогическую теорию сравнительно недавно [14]. В компетентностном «портрете» выпускника вуза данная компетенция играет значительную роль, поскольку математическое моделирование становится рабочим инструментом не только в цикле естественно-научных дисциплин, но и в дисциплинах, традиционно считающихся гуманитарными (лингвистика, юриспруденция и др.). Так, в работе [14] (посвященной вопросам обучения студентов-менеджеров), отмечается, что математическое моделирование «...является инструментом прогнозирования, оптимизации, количественного и качественного анализа, сбора и обработки профессионально-значимой информации, то есть средством

управления экономическими процессами». Компетенция математического моделирования вводится автором как «способность и готовность применять математические знания и методы при построении математических моделей для повышения эффективности принимаемых управленческих решений». Структурными компонентами данной компетенции, по мнению автора, являются:

- математические знания;
- умения строить математические модели;
- интеллектуальные способности и профессионально значимые качества, необходимые для успешной деятельности специалиста;
- мотивационно-ценностное отношение к знаниям, умениям и навыкам в области построения математических моделей в профессиональной деятельности.

Вопросы формирования компетенции математического моделирования у студентов инженерных направлений подготовки рассмотрены в статье [11].

Работа [2] посвящена роли математических моделей в подготовке будущих учителей математики к исследовательской деятельности, овладении ими методологией научного исследования.

В монографии [5], статье [11] и обзоре [6] понятие компетенции математического моделирования адаптировано к системе «школа-вуз»; данная компетенция определяется как *способность актуализировать и применять математические знания и умения при построении, анализе и интерпретации математических моделей в процессе решения учебных и практических задач*. Развивая идеи [6] и [9], в настоящей работе мы вводим понятие компетентности педагога-математика в области математического моделирования.

Выделение линии моделей в отдельную содержательно-методическую линию школьного курса математики нераздельно связано с новым взглядом на традиционные модули. Речь идет о том, что многие базовые понятия и факты (например, понятия и факты математического анализа, см. [5], [10]) могут рассматриваться как *средства моделирования*.

В настоящем обзоре анализируется содержательное наполнение линии математических моделей и соответствующие компоненты содержания «увязываются» с системой знаний и умений педагога-математика. Поскольку поддержание квалификационного уровня компетентного специалиста предполагает постоянное обновление знаний и овладение новой информацией, а также мотивацию к такому обновлению, предлагаются вопросы содержания программы повышения квалификации учителей математики по направлению «Линия математических моделей».

Современная образовательная парадигма и компетентностный подход

Парадигма образования традиционно понимается как совокупность ключевых понятий, положений и идей, которые признаны педагогической общественностью в конкретный период и лежат в основе научных исследований. Парадигмы на самом общем уровне можно разделить на устремленные в будущее («прогрессивные») и «классические». «Классической» обозначается устоявшаяся, традиционная, достаточно долго доминирующая в сфере образования парадигма. Современная (неклассическая) образовательная парадигма предполагает активную, творческую деятельность *обучающихся* (в отличие от традиционной передачи *обучаемому* известных образцов знаний, умений и навыков и взамен его «ответной», репродуктивной деятельности).

Коротко говоря, переход к современной образовательной парадигме есть переход от «школы памяти» к «школе мышления и действия». Это предполагает включение в содержание образования способов анализа ситуаций и разрешения проблем в новых условиях. *Компетентностный подход* в общем и профессиональном образовании – одна из существенных характеристик современной образовательной парадигмы. Суть его в том, что знания и умения должны быть *мобильными*, должны *работать*, носить прикладной и практико-ориентированный характер. Мобильность состоит в способности индивида применять багаж знаний и умений в новой ситуации, в новых условиях, при решении незнакомых задач, выходящих за рамки соответствующей предметной области. Переход к новой парадигме сопряжен с формированием и развитием новых компетенций как обучающегося, так и учителя. В частности, современная концепция предметной области «Математика» предполагает способность обучающегося установить связь между практической или прикладной задачей и математическим аппаратом (понятиями, утверждениями, фактами, алгоритмами), который может быть применен для решения данной задачи. *Способность устанавливать такие связи мы и принимаем за рабочее определение компетенции математического моделирования*.

В случае педагога-математика корректнее будет говорить о компетентности в области математического моделирования.

Понятия компетенции и компетентности по мнению одних авторов – неразличимы, по мнению других (напр., [16], [5] и др.) имеют существенные различия. Эти различия состоят в следующем.

1. В основе компетентности положена интегрированная модель, которая включает четыре уровня развития: знания (и их организация); умения (и их использование); интеллектуально-творческий потенциал человека; эмоционально-нравственные отношения с миром, включающие в себя психологическую готовность сотрудничать и взаимодействовать для решения различного спектра проблем.

2. Компетентность, предполагает *готовность* к определенному виду деятельности в отличие от компетенции, которая есть некий *потенциал, способность* к этому виду деятельности. Коротко говоря, компетентность есть «компетенция в действии», *реализация потенциала*. При этом человек, обладающий компетентностью, *имеет достаточную квалификацию* для превращения «ресурса в продукт».

3. Поддержание квалификационного уровня *компетентного* специалиста предполагает *постоянное обновление знаний и овладение новой информацией*, чтобы применять их во всех возможных условиях, а также *мотивацию* к такому обновлению.

Будем говорить теперь, что педагог-математик *обладает компетентностью в области математического моделирования*, если его квалификация позволяет говорить о высоком уровне развитии знаниевой и операционно-технологической составляющей деятельности по преподаванию линии математических моделей. Речь идет о готовности решать практические и прикладные задачи средствами математики и достаточной методической готовности включить обучающихся в этот вид математической деятельности. Данная готовность сопровождается высокой мотивацией к обновлению соответствующих знаний и умений (как в содержании предметной области, так и в методике преподавания), потребность в развитии интеллектуально-творческого потенциала, психологическую установку на плодотворное сотрудничество (с обучающимися и коллегами) в сфере построения, анализа и интерпретации математических моделей различных процессов и явлений.

Компоненты компетенции математического моделирования

Сравнительную характеристику компонентов компетенции обучающихся и педагогов мы приведем, исходя из требований действующей нормативной базы, регламентирующей образовательный процесс:

– Концепции развития российского математического образования (далее – Концепция, [1]);

– Профессионального стандарта педагога (Вводится с 2017 г. Утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н; см. [13]);

– ФГОС общего среднего и высшего профессионального образования; см. [15].

Выделим здесь те положения, которые согласованы (или напрямую заимствованы) с перечисленными документами (из перечисленных документов), относящиеся непосредственно к компетенции математического моделирования.

Согласно Концепции, «изучение и преподавание математики, с одной стороны, обеспечивают готовность учащихся к применению математики в других областях, с другой стороны, имеют системообразующую функцию, существенно влияют на интеллектуальную готовность школьников и студентов к обучению, а также на содержание и преподавание других предметов». Среди основных задач развития математического образования в Российской Федерации отмечается необходимость формирования у учащихся прикладных умений, в том числе – использовать математический подход в рассуждении, обосновании, аргументации, планировании, в пространственных построениях, численных оценках.

При этом основная задача педагога-математика состоит в формировании у обучающихся модели соответствующей деятельности, в частности – умения и готовности решать средствами математики практические и прикладные задачи.

Среди трудовых действий, предписанных вновь вводимым профессиональным стандартом указываются:

– «формирование способности к постижению основ математических моделей реального объекта или процесса, готовности к применению моделирования для построения объектов и процессов, определения или предсказания их свойств»;

– «формирование у обучающихся умения пользоваться заданной математической моделью, в частности, формулой, геометрической конфигурацией, алгоритмом, оценивать возможный результат моделирования (например – вычисления)».

При этом педагогу-математику необходимо обладание

– знаниями основ математической теории и перспективных направлений развития современной математики, а также теории и методики преподавания математики;

– представлениями о широком спектре приложений математики и знанием доступных обучающимся математических элементов этих приложений;

Таблица 1

Структурные компоненты компетенции/компетентности

Компоненты компетенции/компетентности математического моделирования	Обучающийся: содержание компонента компетенции	Учитель математики: содержание компонента компетентности
1	2	3
Мотивационно-ценностное отношение к математическим знаниям и умению строить математические модели в процессе учебной и практической деятельности	Понимание универсальности математического языка, знакомство со свойством универсальности ряда математических моделей, что способствуют росту мотивации математической деятельности.	Осознание важности осваиваемых областей профессиональной деятельности: – исследовательской деятельности (в областях, использующих математические методы и компьютерные технологии); – педагогической (разработка методики решения средствами математики задач естествознания, экономики и др.).
Кругозор	Интерес ко всему происходящему в мире в настоящее время, к истории, к отечественной и зарубежной культуре, литературе, искусству, что неизбежно сопровождается анализом явлений и процессов, сравнительными характеристиками, логическими умозаключениями и т.п. В свою очередь, указанные формы мыслительной деятельности способствуют развитию умений выделять главное и отбрасывать второстепенное, кратко и ясно выражать свои мысли, ставить задачи, получать и четко формулировать выводы, а эти умения успешно «встраиваются» в процессы математического моделирования.	Проявляется в способности использовать основы экономических, правовых, философских и др. знаний в различных сферах жизнедеятельности, а также в деятельности по воспитанию и обучению в интересах каждого обучающегося, общества, государства.
Знания и умения	Знание основ элементарной алгебры, геометрии, математической логики, математического анализа, стохастики. Умения: – актуализировать математические знания применительно к выстраиваемой модели в условиях конкретной ситуации; – умение выстраивать процесс решения задачи (постановка вопроса, нахождение нужной информации для решения задачи, анализ проблемной ситуации, выдвижение гипотезы, выбор алгоритма решения, пошаговое выполнение алгоритма, формулировка выводов); – способность к математизации объектов и процессов (определение данных, условий и границ поиска решений, перевод проблемы на язык математики, применение адекватного математического аппарата); – умение логически мыслить (дедуктивные и индуктивные умозаключения, комбинация логики и интуиции, аргументация выводов и заключений); – коммуникативные умения (чтение, письмо, речь на языке математики, использование математических символов и формул, построение графиков, схем, диаграмм); – умение применять современные информационные технологии.	Знание основ функционального анализа, алгебры, аналитической геометрии, дифференциальной геометрии и топологии, дифференциальных уравнений, дискретной математики и математической логики, теории вероятностей, математической статистики и теории случайных процессов, численных методов. Умение применять в теоретических и практических исследованиях понятия, гипотезы, теоремы, методы и математические модели, составляющие содержание фундаментальной и прикладной математики, механики и других естественных наук.

Окончание табл. 1		
1	2	3
Опыт математической деятельности	Данный опыт способствует закреплению умений в форме навыков. На основе опыта, приобретенного в процессе решения учебных задач, возникает и развивается способность к переносу математических знаний и умений на незнакомые ситуации, в том числе, возникающие в практической деятельности.	Данный опыт (в том числе знание постановок классических задач математики) способствует развитию умений корректно ставить естественнонаучные задачи, использовать методы математического и алгоритмического моделирования при решении теоретических и прикладных задач.
Рефлексия	Самооценка деятельности в области математического моделирования, что способствует развитию таких качеств учащегося, как самоконтроль, ответственность, рациональность, самостоятельность.	Самооценка умения выстраивать пошагово процесс моделирования; фиксация успехов и недостатков в работе с обучающимися по решению задач математического моделирования, усиление стимулов к творческому поиску, воссоздание и анализ схем и средств прошлой деятельности (ретроспектива), выявление и корректировка схем и средств будущей деятельности (перспектива)

В числе необходимых должны наличествовать умения:

- направлять действия обучающихся на построение цепочки логических рассуждений (например, при решении задачи) в математических и иных контекстах;

- направлять действия обучающихся при анализе учебных и реальных задач, в которых используются математические инструменты, в том числе при анализе таблиц, графиков, диаграмм, а также идеализированных (задачных) ситуаций, описанных текстом.

В следующей таблице представлены выделяемые нами структурные компоненты компетенции/компетентности в области математического моделирования и содержание компонент, обусловленное требованиями ФГОС общего образования (основное общее и среднее общее образование) к предметной подготовке обучающихся, а также требованиями ФГОС высшего профессионального образования по направлению подготовки 010100 математика (квалификация (степень) «бакалавр»).

Содержательная линия математических моделей в школьном курсе математики

Обладание новыми компетенциями предполагает освоение новых содержательных линий. В частности, компетенция математического моделирования предполагает освоение обучающимся содержательной

линии математических моделей. Данная линия пронизывает весь школьный курс математики. Её особенность состоит в том, что она не предполагает изучение каких либо специальных модулей. Данная линия интегрирована с традиционными содержательными линиями: числа и вычисления, алгебра, функциональная линия, геометрия, начала анализа, элементы стохастики. В рамках каждой содержательной линии на этапе постановки проблемы может быть предложена какая-либо практическая задача, либо задача из смежной предметной области (например, физики).

Отработка навыков решения типовых задач (например, уравнений и неравенств и их систем) может происходить в рамках решений опять-таки прикладных и практических задач. Широкие возможности для такой деятельности предоставляет, например, открытый сегмент банка контрольно-измерительных материалов ГИА (ОГЭ и ЕГЭ).

Содержательная линия математических моделей в школьном курсе математики может быть представлена следующими её компонентами:

- арифметико-алгебраический компонент;
- логико-алгоритмический компонент;
- геометрический компонент;
- аналитический (теоретико-функциональный) компонент;
- стохастический компонент.

Арифметико-алгебраический компонент реализуется, например, в виде традиционных текстовых задач, решаемых «арифметическим способом» (т.е. непосредственным вычислением искомого значения посредством выполнения арифметических действий без записи уравнений) или алгебраическим путём: составление уравнений либо их систем, и их решение с использованием алгебраических преобразований. Важным и актуальным видом таких задач являются задачи финансовой математики. Заметим, что при решении этих же задач реализуется и логико-алгоритмический компонент, а именно, конструируется цепочка логических умозаключений, приводящих к выстраиванию плана решения.

Геометрический компонент реализуется посредством решения задач «прикладной геометрии», представленных, например, в открытом сегменте контрольно-измерительных материалов ОГЭ [12]. Здесь формализация задачи происходит посредством описания геометрического объекта и выявления соответствующих геометрических свойств и следующих из них фактов. Далее следует «внутримодельное» решение и простейшая интерпретация результатов.

Аналитический (теоретико-функциональный) компонент широко представлен задачами на чтение графиков, построение графиков и выявления свойств изучаемых зависимостей, заданиями на нахождение наибольших и наименьших значений величин, задачами оптимизации.

Наконец, стохастический компонент представлен простейшими заданиями на анализ экспериментальных данных (анализ эмпирических распределений) и вычисления вероятностей случайных событий на основе подходящей модели вероятности (классической, статистической, геометрической).

Изучение «реальной математики», по нашему мнению, не усугубит проблему дефицита учебного времени, если традиционные, «формально-математические» (и, порою, однотипные) задачи в значительной степени заменить прикладными или практико-ориентированными задачами на ту же (изучаемую в данный момент) тему, причём на всех этапах ее освоения: при постановке проблемы, приводящей к тем или иным понятиям и фактам, затем – на этапе отработки умений и закреплении навыков, и, наконец, на этапе контроля. Так, например, при изучении кусочно-линейных функций (а, вместе с этим, и при формировании первичных представлений о непрерывности и точках разрыва) может быть предложена следующая задача.

В стране N установлена следующая система налогообложения: годовая прибыль

в размере до 1000 у.е. налогом не облагается; первые 1000-5000 у.е. чистой прибыли облагаются фиксированным налогом в 100 у.е., а суммы, полученные сверх 5000 у.е., облагаются по ставке 15%.

1. Какую сумму налога должен уплатить предприниматель, получивший 5000 у.е.; 50000 у.е.?

2. Получите аналитическое выражение функции $y = f(x)$, где x – размер чистой прибыли.

3. Постройте график функции $y = f(x)$. Каковы ее область определения и множество значений? Является ли функция непрерывной?

К проблеме развития компетентности педагогов-математиков в области математического моделирования

При рассмотрении проблемы развития компетентности педагогов в области математического моделирования следует отметить, что объём соответствующих знаний и умений должен быть существенно расширен в сравнении с теми, что приобретает обучающийся при освоении линии моделей.

Так, владение арифметико-алгебраическим компонентом означает, что учитель обладает знанием оснований арифметики, алгебраических структур, теории многочленов и др., а также имеет представление об областях их применения в современной науке и практике.

Владение логико-алгоритмическим компонентом предполагает знание алгебры и исчисления высказываний, логики предикатов, основ теории алгоритмов, а также представление о нечеткой логике и областях её применения. Помимо знаний и необходимых умений в области решения типовых задач, учитель должен владеть средствами применения этих знаний и умений в логико-математической практике, а именно, владеть:

- навыками формулирования необходимых и достаточных условий, навыками формулирования обратных и противоположных утверждений к известным теоремам (речь идет о следовании предикатов, операциях отрицания предикатов);

- логическими операциями над предикатами;

- понятиями следования и равносильности предикатов, и, в частности, навыками равносильных переходов в уравнениях и неравенствах.

Чрезвычайно важен здесь и методический аспект: убедительное объяснение учащимся отличий уравнения-следствия от равносильного уравнения, системы неравенств от их совокупности и др.

Таблица 2

Нахождение нормального вектора плоскости

Вид плоскости	Уравнение плоскости	Нормальный вектор
1. Плоскость, параллельная координатной плоскости (или совпадающая с ней)	Плоскость, параллельная XOY (либо совпадающая с ней): $z = a$ ($z = 0$)	$\vec{n} = \vec{k}$, т.е. $n \{0, 0, 1\}$
	Плоскость, параллельная XOZ (либо совпадающая с ней): $y = a$ ($y = 0$)	$\vec{n} = \vec{j}$, т.е. $\vec{n} \{0, 1, 0\}$
	Плоскость, параллельная YOZ (либо совпадающая с ней): $x = a$ ($x = 0$)	$\vec{n} = \vec{i}$, т.е. $\vec{n} \{1, 0, 0\}$
2. Плоскость, проходящая через начало координат (отличная от координатных плоскостей)	$Ax + By + Cz = 0$ (коэффициенты A, B, C определяются по трём различным точкам плоскости, отличным от начала координат)	$\vec{n} \{A, B, C\}$
3. Плоскость, не проходящая через начало координат	$Ax + By + Cz = 1$ (коэффициенты A, B, C определяются по трём различным точкам плоскости)	$\vec{n} \{A, B, C\}$
	В частности, плоскость $\frac{x}{a} + \frac{y}{b} + \frac{z}{c} = 1$, отсекающая на каждой из трёх координатных осей невырожденные отрезки величины a, b, c .	$\vec{n} \left\{ \frac{1}{a}, \frac{1}{b}, \frac{1}{c} \right\}$

Владение геометрическим компонентом предполагает наличие знаний и умений в области аналитической геометрии, что важно в процессах «внутрипредметного» моделирования. В частности, речь идет о решении задач стереометрии повышенной сложности векторно-координатным способом. Так, например, векторно-координатный метод может быть применен к следующей задаче.

В кубе $ABCD A_1 B_1 C_1 D_1$ точки E и F – середины ребер, соответственно, $A_1 B_1$ и $A_1 D_1$. Найдите тангенс угла между плоскостями AEF и BDD_1 .

В вопросах объема изучаемого со школьниками соответствующего материала необходимо соблюдать «разумную меру», чтобы не дублировать вузовский курс аналитической геометрии (такое дублирование приводит к неоправданным затратам времени и усилий обучающихся).

Остановимся на методическом аспекте. В вышеприведённом задании, как и в ряде других, основную трудность представляет нахождение нормального вектора плоскости. Поскольку в школьном курсе не изучаются векторное и смешанное произведения векторов, требуется элементарный путь нахождения такого вектора. Метод, предлагаемый в традиционных школьных учебниках, нам представляется «непрозрачным» и, обычно, вызывает затруднения обучающихся ввиду использования в уравнениях «свободной» переменной. Альтернативным может служить предлага-

емый нами метод, основанный на «селекции» видов плоскостей.

В системе знаний и умений педагога-математика овладение аналитическим (теоретико-функциональным) компонентом компетентности в области математического моделирования, предполагает, что наряду с дифференциальным и интегральным исчислением функций одной переменной учитель владеет знаниями и умениями в области:

- дифференциального исчисления функций нескольких переменных и его применения в векторном анализе;
- интегрального исчисления функций нескольких переменных (кратные интегралы и их применение в геометрии и механике);
- криволинейных интегралов по длине дуги и координатам и их применения, соответственно, при вычислении масс линий и работы заданной силы;
- дифференциальных уравнений и их применения в задачах физики, экономики и др.;
- гармонического анализа, и, в частности, применения рядов Фурье в моделировании процессов колебаний, теплопроводности, диффузии.

Наиболее приближен к практике стохастический компонент компетентности в области математического моделирования. Запас знаний и умений педагога-математика не должен исчерпываться простейшими теоремами о вероятностях случайных событий и умениями вычислять такие вероят-

ности, а также решать простейшие задачи на анализ статистических данных. Необходимо понимание того факта, что действия над событиями служат одной из возможных интерпретаций операций над элементами булевых алгебр ([3]), что, в свою очередь, позволяет правильно выстроить формулу для подсчета искомой вероятности ([4],[8]). Важно также владение теорией случайных величин и осознание глубокой связи случайных событий со случайными величинами. В частности, необходимо уметь моделировать данное распределение случайной величины в виде ряда или функции (плотности) распределения, визуализировать распределение (строить многоугольники распределения, кривые распределения), находить числовые характеристики (среднее значение, дисперсию) и др. ([7]). Владение стандартными распределениями (равномерное, биномиальное, пуассоновское, показательное, нормальное), наиболее часто встречающимися на практике, позволит педагогу осознать (и поделиться соответствующей информацией с обучающимися) возможности практического использования фундаментальных законов стохастичности: закона больших чисел и центральной предельной теоремы. В свою очередь, такое осознание способствует пониманию вероятностного смысла числовых характеристик эмпирических распределений и их графических интерпретаций (полигон, гистограмма).

Наконец, учителю математики необходимо владеть хотя бы в общих чертах, основами корреляционного и регрессионного анализа. В целом, знание всех перечисленных аспектов вероятностно-статистической теории позволяют учителю (а вместе с ним и обучающимся) получить представление о математических методах прогнозирования поведения недетерминированных моделей и принятия оптимальных управленческих решений в ситуациях неопределенности.

Вопросы содержания программы повышения квалификации по направлению «Линия математических моделей»

1. Научно-практические подходы к реализации Концепции развития математического образования.

Цели математического образования. Возможные меры по стимулированию социального заказа «снизу» на математическое образование, усилению мотивации к математической деятельности. Сочетание лучших традиций отечественного математического образования и современных образовательных инноваций как концептуальная основа совершенствования математическо-

го образования. Уровневая модель системы мероприятий по реализации Концепции в регионе. Совершенствование кадрового потенциала. Роль системы повышения квалификации в реализации Концепции.

2. Формирование мотивации учения на основе построения математических моделей реальных событий.

Математические модели как средство мотивации математической деятельности. Понятие модели на интуитивном уровне. Математическое моделирование: концепция и этапы. Детерминированные и стохастические модели. Свойство универсальности математических моделей.

Мастер-класс. Участникам мастер-класса предлагается рассмотреть основные приемы по формированию мотивации учения на основе построения математических моделей реальных событий, выявить основные типы соответствующих задач школьного курса. Материал рассматривается на примере урочной и внеурочной деятельности.

3. Методика подготовки обучающихся к сдаче ГИА по математике (задачи реальной математики).

3.1. Текстовые задачи и систематизация методов их решения.

Мастер-класс. В ходе мастер-класса рассматриваются основные проблемы, возникающие у обучающихся в процессе решения текстовых задач. Выделяются этапы решения задач, рассматривается их типология и методы их решения. Слушателям предлагается пройти тестирование на определение типа задачи и решить задачи, которые наиболее часто вызывают затруднения у обучающихся.

3.2. Особенности решения задач оптимизации и «финансовой математики».

Мастер-класс. В ходе мастер-класса рассматриваются подходы к решению задач финансовой математики (от простейших задач до задач высокого уровня сложности) и методы «максимизации» и «минимизации».

3.3. Векторно-координатный метод при решении задач стереометрии.

Тренинг по решению задач. В ходе тренинга рассматривается следующая тематика:

- приёмы составления уравнений плоскости;

- задачи по теме «Угол между прямыми в пространстве»;

- задачи по теме «Угол между прямой и плоскостью»;

- задачи по теме «Угол между плоскостями»;

- задачи по теме «Расстояние от точки до прямой»;

- задачи по теме «Расстояние от точки до плоскости».

4. Содержательные приоритеты и организационные формы различных направлений внеурочной деятельности по математике.

Цель и задачи внеурочной деятельности. Формы внеурочной работы по математике. Формы работы с высокомотивированными обучающимися. Создание системы элективных курсов в образовательной организации. Профессионально-личностная квалификация педагогов для работы с высокомотивированными обучающимися.

5. Сетевой круглый стол.

5.1. Обобщенный анализ успешности выполнения практических заданий, предлагавшихся слушателям в рамках курсов, с разбором типичных ошибок и рекомендациями по их предупреждению в образовательной деятельности.

5.2. Анализ результатов проектирования содержания линии математических моделей.

Выводы

1. Формирование компетенции математического моделирования компетенции у обучающихся неразрывно связано с развитием соответствующих предметных знаний и методических умений учителя математики.

2. В контексте современной образовательной парадигмы необходимо развитие компетентности педагога-математика в области математического моделирования; введено понятие такой компетентности.

3. На основе положений основных нормативных документов выявлена сравнительная характеристика компонент компетенции/компетентности математического моделирования у обучающихся и педагогов.

4. Представлено содержательное наполнение линии математических моделей, при изучении которой формируется компетенция математического моделирования у учащегося / реализуется соответствующая компетентность у педагога. Предложены некоторые практические рекомендации. Предложены также вопросы содержания программы повышения квалификации учителей математики по направлению «Линия математических моделей».

Список литературы

1. Концепция развития российского математического образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.math.ru/conc/vers/conc-3003.htm (дата обращения: 16.01.2017).

2. Лебедева И.П. Математическое моделирование в формировании исследовательской компетенции будущих учителей математики // Педагогическое образование и наука. – 2010. – № 2. – С. 76-78.

3. Нахман А.Д. Булевы алгебры как основа для изучения математической логики, теории множеств, теории вероятностей // Вестник ТГТУ. – 2005. – Т. 11, № 1Б. – С. 246-253.

4. Нахман А.Д. Задачи на вычисление вероятности события // Математика в школе. – 2011. – № 1. – С. 34-41.

5. Нахман А.Д. Концепция математического моделирования в содержании математического образования: монография / А.Д. Нахман. – Тамбов: ТОГАОУ ДПО «Институт повышения квалификации», 2015. – 121 с.

6. Нахман А.Д. Основные аспекты обучения математическому моделированию в системе «школа-вуз» // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2016. – № 6. – С. 41-56.

7. Нахман А.Д. Случайные величины: учебное пособие // Инновации в образовании. – 2016. – № 2. Режим доступа: URL: <http://innovations.esrae.ru/6-16> (дата обращения: 18.01.2017).

8. Нахман А.Д. Технологические приемы решения вероятностных задач // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 3. – Режим доступа: URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=9613> (дата обращения: 16.01.2017).

9. Нахман А.Д. Формирование компетенции математического моделирования в условиях реализации концепции развития математического образования // Международный журнал экспериментального образования. – 2016. – № 2-2. – С. 282-286.

10. Нахман А.Д., Иванова И.Ю. Преподавание математики в условиях реализации федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования: учебно-методический комплект по элементам математического анализа. – Тамбов: ТОГАОУ ДПО «Институт повышения квалификации работников образования», 2012. – 115 с.

11. Нахман А.Д., Иванова И.Ю., Селянская Т.В. Формирование компетенции в области математического моделирования в системе «школа-вуз» / Вопросы современной науки и практики. Университет им. В.И. Вернадского. № 3(61). – 2016. – С. 104-111.

12. Открытый банк заданий ОГЭ. [Электронный ресурс] / Федеральный институт педагогических измерений. Режим доступа: <http://fipi.ru/content/otkrytyy-bank-zadaniy-oge> (дата обращения: 16.01.17).

13. Профессиональный стандарт педагога [Электронный ресурс] / Утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н. Режим доступа: http://admoblkaluga.ru/upload/minobr/news/11/PS_pedagog.pdf (дата обращения: 16.01.17).

14. Серебрякова И.В. Современные задачи менеджмента в области математического моделирования // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки», 2013. – Т. 5, № 2. – 2013. – С. 98-104.

15. Федеральные Государственные Образовательные Стандарты [Электронный ресурс] / Режим доступа: Минобрнауки.рф/документы/336 (дата обращения: 01.09.16).

16. Хуторской А.В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «Эйдос», 2005. – 12 декабря. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm> (дата обращения: 16.01.17).

УДК 37.02

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФЕДЕРАЛЬНЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ (ФГОС)

Россова Ю.И., Ивонтьева А.К.

Арзамасский филиал ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского», Арзамас, e-mail: yuliar09@mail.ru

В статье рассматриваются вопросы о роли проектной деятельности обучающихся в условиях внедрения федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС), показываются ее возможности при реализации системно-деятельностного подхода как основного принципа ФГОС, целей и задач ФГОС, направленных на личностное, познавательное и общекультурное развитие обучающихся. Авторами анализируются особенности проектной деятельности на уроках музыки, специфика работы над проектами на таких уроках.

Ключевые слова: федеральный государственный образовательный стандарт, системно-деятельностный подход, проектная деятельность, метод проектов, развитие, урок музыки

STUDENTS' PROJECT ACTIVITIES IN THE CONTEXT OF IMPLEMENTATION OF THE FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARDS (FSSES)

Rossova Yu.I., Ivontieva A.K.

Nizhny Novgorod State University named after N.I. Lobachevsky, Arzamas branch, Arzamas, e-mail: yuliar09@mail.ru

The article examines the role of students' project activities in the context of implementation of the federal state educational standards (FSSES), showing its capabilities in the implementation of system-activity approach as the main principle of FSSES, the goals and objectives of FSSES, aimed at personal, cognitive and cultural development of students. The authors analyze the peculiarities of project activities in music lessons, specific of work on projects for these lessons.

Keywords: federal state educational standard, system-activity approach, project activity, project method, the progress, lesson of music

В современной российской педагогической концепции преобладает системно-деятельностный подход к обучению, одной из основных целей которого является активизация индивидуальной работы учащихся. Данный подход предполагает разработку собственного инструментария, в который входит технология проектной деятельности. В наиболее общем виде под проектной деятельностью понимается реализация структурных проектных планов как в их совокупности, так и в виде отдельных крупных проектов.

Одной из известных практических сложностей претворения в жизнь системно-деятельностного подхода является необходимость адаптации его базисных положений применительно как к отдельным школьным предметам, так и к конкретным возрастным группам учащихся.

Стоит подчеркнуть, что проект как вид деятельности наиболее полно отвечает специфике системно-деятельностного подхода, поскольку он позволяет активизировать развитие разных сторон личности обучающихся [2, 7]. Именно в рамках проекта образуется тесная связь с технологией социального познания, направленной на

формирование интеллектуальных, коммуникативных способностей учащихся, их социальной компетентности. Действительно, проект связан с приобретением нового опыта (знаний, умений) в процессе планирования и выполнения заданий практической направленности разной сложности; возможностью осваивать новые способы человеческой деятельности в социокультурной среде; с формированием установки на критическое отношение к своим действиям; с созданием условий для заинтересованности учащихся, выявления лидирующих позиций ребят, умения работать в группе; с формированием умений прогнозировать ситуации, овладевать конфликтной ситуацией, осознавать собственную ответственность; с развитием таких качеств, как дисциплинированность, самоконтроль, научная пытливость, энтузиазм в работе, эмпатия, умение договариваться, социальный интерес, организаторские способности; с формированием гуманистических установок личности, корректировкой системы нравственных ориентиров и установок [4].

Проектная деятельность на уроках музыки является не только рекомендательной. В ФГОС основного общего образования за-

креплено, что в его основе лежит системно-деятельностный подход [5]. В соответствии с ним основная образовательная программа должна обеспечивать развитие у обучающихся способности к саморазвитию и самосовершенствованию. ФГОС содержит в себе идейную базу для реализации проектного подхода. Его положения должны находить свое отражение в конкретных рабочих программах, в которых следует делать поправки относительно применения проектных технологий.

Для проектной деятельности на уроках музыки имеют значение специфические особенности: ознакомление обучающихся с разнообразным музыкальным материалом; нацеленность занятий на развитие духовной сферы личности учеников путем приобщения к элитарному искусству; ярко выраженная творческая направленность; привлечение знаний и информации из различных областей науки.

Каждый проект должен обладать методологической обоснованностью, системностью, структурированностью, концептуальностью, целенаправленностью, иметь четкое тематическое содержание и составлен с учетом психолого-возрастных особенностей группы. Исследователь Я.А. Цепкова предлагает школьникам на уроках музыки самостоятельно выбирать интересующие их темы [6, с. 223]. Учащиеся 5-7 классов, например, уже способны воспринимать сложный музыкальный материал, охватывать в познавательном плане разные эпохи, творчество разных композиторов и различные музыкальные стили. Педагог должен стремиться к тому, чтобы учащиеся путем изучения музыки не только приобретали определенную сумму знаний, но и развивались в социальном плане. В процессе работы над проектом обучающий выполняет не императивно-определяющую роль, а налаживает взаимодействие, помогает, подсказывает ученикам. Практически по любой теме программного материала можно применять метод проектов.

На уроках музыки можно применять все видовое многообразие проектов: информационные, исследовательские, творческие, практико-ориентированные, игровые, сценарные, ролевые.

Проекты должны включать в себя возможности для самовыражения обучающихся. Процесс самовыражения детей на уроках музыки является актуальной педагогической проблемой. Он связан с особенностями развития интеллектуальной, эмоциональной сфер школьников.

Этот процесс на уроках музыки легче осуществляется в младшей школе [1],

а в средних и старших классах самовыражение трансформируется в более осмысленные формы. Связано это с тем, что начиная с 5 класса, дети начинают идентифицировать себя как самостоятельного, отделенного от родителей человека, что проявляется в таких моментах, как формирование собственной точки зрения по разным вопросам, осознание своих стремлений, способностей, развитие морально-ценностных характеристик личности. Учащиеся могут более осознанно воспринимать смысловую нагрузку музыкальных произведений, жизненный путь композиторов, поэтому представляется необходимым реализовывать комплексные проекты, которые сочетали бы в себе музыку с разными стилистическими особенностями и биографические сведения авторов.

С целью эффективного решения проблемы самовыражения требуется широкое использование различных методов и форм проектной деятельности. В современных исследованиях на уроках музыки предлагается применять апробированный на практике метод моделирования художественно-творческого процесса (Л.В. Школяр, В.А. Школяр) [1]. Данный метод вполне реализует концепцию системно-деятельностного подхода и требования проектной технологии. В процессе моделирования художественно-творческого процесса школьнику позволено встать в позицию творца и соиздателя и заново создавать произведение искусства и для себя, и для других. Как отмечает М.В. Деньгина, самовыражение младшего школьника в данном методе тождественно прохождению пути рождения музыки, воссозданию ее как бы «изнутри» и проживанию самого момента воссоздания. В рамках применения проектной деятельности и, в том числе, метода моделирования художественно-творческого процесса на уроках музыки школьникам важно предоставить самостоятельность в добывании и присвоении знаний, создавать условия для творчества, когда учащиеся фантазируют, воображают, сравнивают, выбирают, создают, развивают способности к индивидуальному слушанию-слышанию и творческой интерпретации. Учителю необходимо поставить так педагогическую задачу, решение которой будет направлено на мысленное экспериментирование с материалом, самостоятельный поиск еще неизвестных связей внутри явлений, проникновение в его природу [1].

Специфика уроков музыки требует творческой презентации полученных результатов работы над проектами. Это должно быть не только вербальное представление,

но и музыкальное сопровождение, использование рисунков, анкет, диаграмм. Это могут быть инсценировки, демонстрация альбомов о творчестве того или иного композитора, авторские разработки сценариев каких-либо творческих мероприятий. В качестве экспертов можно пригласить родителей, других педагогов, старшеклассников.

Безусловно, реализация проектной деятельности на уроках музыки требует изменения культуры взаимодействия в системе «педагог-школьник» с переходом на диалог и сотрудничество. Педагог теперь анализирует не только полученные результаты, но и сам процесс деятельности ученика, а также создает оптимальные условия для развития его личности. Ученик тоже меняет свои позиции: он теперь не прилежный исполнитель, а активный творец; его мышление становится рефлексивным, то есть нацеленным на результат. Таким образом, в изменяющихся отношениях между педагогом и учеником главной целью становится развитие учащегося, создание таких условий, чтобы на каждом уроке формировалась учебная деятельность, превращающая ребенка в субъект, заинтересованный в учении, собственной деятельности. Учащиеся работают на протяжении всего урока, в течение которого осуществляется постоянный диалог в системе «педагог-школьник».

Уроки музыки во многом направлены на общесоциальное и общекультурное развитие личности, и в соответствии с системно-деятельностным подходом, ориентированным на формирование общеучебных умений [3], эти уроки музыки становятся

особенно актуальными, поскольку сотрудничество с искусством способно дать большой импульс развитию личности ребенка. Проектные технологии в рамках концепции урока музыки представляются наиболее действенными по причине их синтетического характера, комплексности и структурности. Педагог, проявив методологические знания и творчество, способен в рамках даже одного проекта объединить и показать разные особенности музыки как искусства или как вида деятельности.

Список литературы

1. Деньгина М.В. Принцип самовыражения младших школьников на уроках музыки: философско-педагогический аспект // Педагогическое образование в России. – 2010. – № 2. – С. 112–118.
2. Мухина Т.Г. Активные и интерактивные формы проведения занятий // ВЕЛИКИЕ РЕКИ' 2013. Труды конгресса 15-ого Международного научно-промышленного форума: в 3-х томах. – 2014. – С. 42–44.
3. Россова Ю.И. Активизация познавательной деятельности обучающихся в условиях стандартизации образования // Мир педагогики и психологии. – 2016. – № 1. – С. 78–82.
4. Россова Ю.И. Технология развития социального познания в подростковом возрасте // Электронный научно-практический журнал Культура и образование. – 2014. – № 12 (16). – С. 17.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. – Москва: Просвещение, 2011.
6. Цепкова Я.А. Реализация деятельностного подхода в формировании универсальных учебных действий подростков на уроках // Мир науки, культуры, образования. – 2013. – № 3 (40). – С. 222–225.
7. Rossova Yu. I. Students' project activities in the context of standardization of education // European Journal of Natural History. 2016. – № 5. – С. 102–104.

УДК 37.016:811

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ВОСПИТАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ (НА МАТЕРИАЛЕ НАЦИОНАЛЬНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ)

Санжина Д.Д.

ФГБОУ ВПО «Бурятский государственный университет», Улан-Удэ, e-mail: dsanzhina@yandex.ru

Статья посвящена языковой толерантности или терпимости на примере бурятской литературы. Терпимость-толерантность- как благоприобретенное чувство порождается в результате контактов культур и, как следствие, культурного компромисса. Языковая терпимость есть реализация общего этического принципа толерантности средствами языка, и представляет собой выражение значимой лингвокультурологической универсалии в речевой деятельности человека. Воспитание языковой толерантности и повсеместное её распространение в практике межнационального общения есть участие в становлении новой этнической категории, обретающей характер и значение глобальной общечеловеческой ценности.

Ключевые слова: язык, толерантность-терпимость / нетолерантность, лингвокультура, дружба, взаимопонимание, межнациональное общение, культурный барьер, компромисс, свой, чужой, конфликт

LINGUO-DIDACTIC BASES OF EDUCATION LANGUAGE IS TOLERANT (ON THE NATIONAL LITERATURE MATERIAL)

Sanzhina D.D.

Buryat State University, Ulan-Ude, e-mail: dsanzhina@yandex.ru

The article is devoted to the language of tolerance on the example of Buryat literature. Tolerance as благоприобретенное feeling is generated as a result of contacts of cultures and, consequently, cultural compromise. Linguistic tolerance is the implementation of a common ethical principle of tolerance by means of language, and represents a significant expression of linguistic-cultural universals in language activity of the person. Education the language of tolerance and the widespread dissemination of the practice of international communication, participation in the formation of new ethnic categories, taking the nature and value of the global.

Keywords: language, tolerance / intolerance, linguo culture, friendship, mutual understanding, interethnic communications, cultural barrier, compromise your stranger conflict

Новые тенденции в современном педагогическом образовании связаны с целевой ориентированностью обучающегося в системах культурных ценностей, норм, правил и конструирования индивидуально неповторимого внутреннего духовного мира, развитием, его творческого мышления. В этих условиях подготовка будущего учителя – учителя-филолога требует новых подходов к процессу его профессионального становления, развития его личности, творческой индивидуальности, ценностного жизненного самоопределения. Особое значение в решении поставленных задач приобретает языковая толерантность. В последние годы, как известно, внимание ученых и практиков привлекает проблема толерантности-терпимости. Актуальность формирования толерантного сознания, толерантного поведения и толерантной личности подчеркивается в принятой Правительством Российской Федерации в 2001 г. Федеральной целевой программе «Формирование установок толерантного сознания и профилактика экстремизма в российском обществе».

Феномен языковой толерантности как реализация общего этического принципа

толерантности средствами языка представляет собой выражение значимой лингвокультурологической универсалии в речевой деятельности индивида. Анализ языковой толерантности способен раскрыть особенности не только индивидуальной картины мира говорящего, но и понять закономерности, формирующие лингвокультуры [Бочкарев, 2001, с. 33].

В разных языках слово «толерантность» имеет сходное значение и является своеобразным синонимом «терпимости». Основой толерантности является признание права на отличие. Основные критерии «толерантности» и их показатели можно определить, исходя из определения самого понятия «толерантность» – активная нравственная позиция и психологическая готовность к терпимости во имя позитивного взаимодействия с людьми иной культуры, нации, религии, социальной среды.

Языковая толерантность как категория этики и культуры всё ещё мало попадает в поле зрения гуманитарных наук. А именно с ней, наряду с другими видами (идеологическая, сословная, классовая толерантность), связано формирование межкультурного и межнационального консенсу-

са в полиэтническом обществе [Кожухарь, 2006, с. 24].

Толерантность-терпимость по отношению к иному языку, менталитету, иной культуре – не врождённое, а благоприобретённое чувство. Оно порождается в результате контактов культур и, как следствие, культурного компромисса. Тем самым толерантность-терпимость предстает и как категория нравственная.

С начала существования *homo loquens* («человека говорящего») до настоящего времени язык служит первичным мерилом в дихотомии «свои» («наши») – «чужие» («не наши»). Так, у ряда народов самоназвание связано со значением «свои», «люди, говорящие внятно, на понятном языке», а аллоэтнонимы – с семей «говорящие непонятно». Ср. название жителей Германии у славян – немцы («немые»). В Древней Греции различали говорящих на языке эллинов и тех, кто не владел эллинской речью, соответственно эллинофонов и барбарофонов, «говорящих на языке варваров». Подобное восприятие иноязычной речи переносилось и на культуру.

В межкультурной и межнациональной коммуникации XXI века проблема языковой терпимости-толерантности стоит не менее остро, чем у древних. При этом понятие лингвокультурной дифференциации захватывает не только полиэтническое пространство, но и моноязычное / моноэтническое. В однородном лингвокультурном пространстве наблюдается следующая иерархия его составляющих: 1) лингвофон (говорящий на литературно нормированном языке); 2) диалектофон (говорящий на диалектно окрашенном языке).

Между носителями обоих узусов существует (имплицитно и эксплицитно) определённая нетолерантность. Ещё более сложной предстаёт иерархия составляющих в полиэтническом лингвокультурном пространстве. В нём условно выделяются:

1) нострафон (говорящий на «нашем» языке);

2) ксенофон или аллофон (говорящий на другом – «чужом» – языке).

При этом нострафон – это и носитель языка и тот, для кого данный язык неродной [Нерознак, 1991, с. 13].

Воспитание языковой толерантности в каждом из нас и повсеместное её распространение в практике межнационального общения – это участие в становлении новой этнической категории, обретающей характер и значение глобальной общечеловеческой ценности.

Формирование социокультурной терпимости-толерантности – это длительный

процесс, проходящий под воздействием множества фактов, среди которых одно из ведущих мест занимает формирование толерантного-терпимого отношения к другим народам.

Приобщение к богатству культуры других народов может быть реализовано различными методами, в том числе и путём формирования интереса к художественной литературе, в частности бурятской [Санжина, 2014].

Бурятскими писателями давно и успешно разрабатываются вопросы толерантности. Тема дружбы и добрососедства, взаимопомощи и взаимоподдержки людей разных национальностей и в первую очередь взаимоотношения между бурятским и русским народами – это непреходящие темы бурятской литературы. Так, в романе классика национальной литературы Хоца Намсараева «Үүрэй толон» главный герой Цыремпил, совершив неумышленное, случайное преступление (убийство богача Бадмы) у себя на родине вынужден был покинуть родные места, скрываясь от преследования: Ород газарта ороходоо, бээз нюужа шадахаш, үнэн харгыгаа олохош «В местах русских (где проживают русские) сумеешь скрыться, найти верную дорогу», – напутствует Цыремпила Нашан Бата. И приводит Цыремпила в дом деда Василия, где, как известно, он нашёл кров и приют. Вот как описывается эта встреча в авторской речи:

Иигэһээр байтар газааһаа Бата Цыремпил хоёр орожо ерээд, ан бун гэжэ һууха зуураа, Нашан Бата Башка үбгэнтэй энэ тэрэ юумэ дуугаралсана, Башка үбгэн нютагта анха түрүүн ород хүнүүдэй ерэжэ, буряадуудтай хани холбоотой болоһон түүхыень хөөрэнэ. Нашан Бата баһа эсэгынгээ ород хүнүүдээр сугтаа ажаллажа ябаһанаа хөөрэдэгынь һанан һанан, шадаха соогоо дуугарна. Цыремпил эдэ хоёрой хөөрэлдэхые шагнажа, нютагайнгаа энэ тэрэ үбгэдэй ород зон гэшэ тэнюун зантай сэхэ һанаатай юм, тэдэнэй ашаар буряадууд олохон юумэндэ һураһан байха гэжэ хөөрэлдэдэгыень һанажа һуугаа һэн. «Затем с улицы вошли Нашан Бата и Цыремпил, посидев немного, Нашан Бата заговорил со стариком Васькой о чём-то, старик Васька рассказывал как первые русские люди стали селиться здесь, историю их взаимосвязи с бурятами. Нашан как мог, стал говорить о рассказах своего отца о том, как он трудился вместе с русскими. Цыремпилу же, слушавшему этот разговор, стали приходить на ум рассказы его земляков (стариков) о русских людях, о их спокойном, прямом, уравновешенном характере и что благодаря им, буряты многому научились».

В несобственно-прямой же речи главного героя встречаем следующие его размышления о первой встрече с русским народом: Тугаар энэ ород үбгэнэй хөөржэ хуухада уужам даруу абаритай, ухаатай сэсэн үгэтэй байһаниинь намда ямар дулааханаар ханагданаб. Мүнөөхи Доржо үбгэнэймни хэлэжэ хуугааша нээрээшье тиимэ байжа болоо ха. Юрэдөө, ханаад үзэхэдэ, энэ ород айлай үзэгдөө танигдаагүй, зүдэрүү муухай, набтагар хубсаһатай намайе садатарни сай хилээмээрээ хүндэлөөд, дуратай дулааханаар хөөрэлдөөд, хонуулжа байһаниинь юу харуулнаб? Зобохые үзэжэ, ядахые хаража, хоёр гараараа ажал хэжэ, хоолойгоо тэжээдэг арад хүн гээшэмнай хүнэй ядуу мууе, яһанай илгаае харадаггүй, ядаһан тулиһан арад хүниие өөртөө адлиханаар үзэжэ, хайрлан хуудаг ха юм. «Недавно, когда этот русский дед спокойный, скромный, степенный и уравновешенный, сидел и говорил умные слова, каким он душевным, тёплым и близким казался мне. И действительно, то о чём сидел и рассказывал старик Доржи, похоже, что верно. В самом деле, если подумать, ведь эта русская семья меня – совершенно незнакомого, измученного, плохо одетого, напоила досыта чаем, угостила хлебом и ласково поговорив, укладывает теперь спать, так о чём же это говорит? Лишь только те, кто сами испытали лишения, тяжести и трудятся своими руками, чтобы прокормить себя, не смотрят, что ты бедный, плохой и какой национальности, бедных и измученных они жалеют как себя».

Живя у Василия, Цыремпил обучился у него столярному ремеслу, помогая мастерить сани, телеги и когда Василий, поровну разделит полученный заработок, Цыремпил был удивлен, ему казалось, что это неправильно ведь он только лишь помогал, а материал и инструменты принадлежат Василию и ему неудобно брать эти деньги. Но когда Василий и его жена очень настойчиво его убедили, в том, что это честно заработанные им деньги, Цыремпил был глубоко тронут их добротой, сердечностью и искренней заботой о нём. Рано оставшийся без отца, не знавший отцовской заботы и ласки, Цыремпил в порыве чувств называет Василия своим отцом: Ород арад гээшэ уужам даруу, ядаһан тулиһан хүниие туһалха, сэхэ үнэн ханаатай юм гэжэ хэлсэдэг үгэ яаха аргагүй үнэн байна даа. Энэ Башка үбгэн үнөөрөө тэрэ ород арадай хүбүүн мүн ха юм. Тиигээд ород арадай үнэн хайхан сэдхэхэе минии нюдэндэ, минии сэдхэхэдэ бодоторнь харуулжа танюулжа үгэбэ гээшэ. Ород арад гээшэ минии эсэгэ гү, али минии аха мүн юм байна. Тиимэ хадаа энэ Башка үбгэн минии эсэгэ гээшэ ха юм. Тиигээд лэ намда туһалжа, тиигээд лэ намайе хургажа байна хаям даа. Тиигээд зосоогоо уяран, бага

уһа гүйшэһэн нюдөөр Башка үбгэн тээшэ хаража: Та минии эсэгэмни болоо гээшэт, эсэгэ шэнгээр хайрлажа, намда туһалаат, эсэгэ шэнгээр заажа хургаат... «Как верны слова о том, что русский народ великодушный, спокойный, прямой и правдивый, всегда старающийся помочь измученным, бедным, немощным. И старик Васька настоящий сын этого русского народа. Русский человек является по-настоящему мне другом, отцом, старшим братом. И поэтому старик Васька мой отец ведь. Поэтому он мне помогает и поэтому он меня обучает. Расчувствовавшись до слёз, глядя на деда Ваську, он сказал: Вы мой отец, вы словно, отец меня пожалели, помогли, как отец, обучили».

Глубокий национальный колорит, отражающий в определённой степени картину мира бурят представляет оценка стариком Доржи, русского народа как самого лучшего из всех народов, как и аргамак среди коней-рысаков: «Хүнэй хайн ород, хүлэгэй хайн аргамаг юм». Буряты же характеризуются русскими как миролюбивые и способные люди. Так, Василий на вопросы, приезжего о том, что за народ буряты, чем они занимаются, отмечает: «Эндэхи буряад зон юрэ зөөлэхэн абаритай, бэрхэхэн зантай байха юм. Тэдэнэр юрэнхыдөө мал ажалтай, таряа таригагүй шахуу, хүдөө тала, горхо голоор эндэ тэндэ ганса нэгээрээ таража худаг юм. «Здесьние буряты простые, добрые, способные. В основном занимаются скотоводством, хлебопашеством почти не занимаются, живут одинокими семьями в отдалении друг от друга в степи, вдоль рек и речушек».

Приобщение к чужой культуре, как известно, наиболее эффективно идёт через язык. Языковая терпимость-толерантность предполагает знание или понимание языка представителя иной национальности, проживающего рядом по соседству. И как был удивлён и восхищён Цыремпил, когда жена Василия на чистейшем (тортоггүйхэн) бурятском языке пригласила гостей к столу: «Айлшад, эндэ һүүжа сай уугты, – гэжэ тортоггүйхэн буряад хэлээр тоб байса хэлэжэрхинэ. «Гости, присаживайтесь чай пить, – сказала она на чистом бурятском языке». И далее в романе идёт авторское пояснение: Тэрэ хүтшэнэй бурядаар хэлэхэдэ бэрхые Цыремпил гайхаһан янзатай, нэгэ удаа нюурын хараһанай һүүлдэ, столдо хуужа, Бататайгаа хоюулан сайлажа эхилнэд. «Цыремпил с удивлением посмотрел в лицо старушки, услышав, как она хорошо говорит по-бурятски и лишь, затем сел за стол, и они вместе с Бато стали пить чай».

В связи с поднятой темой также определённый интерес представляет небольшой рассказ бурятского писателя Чимита Цы-

дендамбаева «Эржена», в котором автор, пожалуй, впервые в национальной литературе поднял проблему языковой толерантности-терпимости. Как известно, главной героиней данного произведения является русская девушка Женя, приехавшая из Ленинграда по распределению в бурятское село работать врачом. Для местного населения, особенно для старшего поколения, было привычнее называть её с нежностью на бурятский лад Эржена: Энэ багай хүнүүд бултаараа, илангаяа үбгэд хүгшэд, Женя гэжэ сэбэрээр хэлэжэ шадахашье наа, Жениин нэрые Эржена бол-гожорхёо юм. Тиигэжэ нэрлэхэдэ хурагтгүй зохид ха юм. Эржена гэжэ нютагайнь бурад басаганай Ленинград ошожо, врач болоод, нютагаа бусажа ерэнхэндэл... «Здешние люди, особенно старики, хотя и могли чисто сказать Женя, но имя Женя переделали на Эржену. Так звать ведь значительно приятнее. Словно их землячка Эржена вернулась из Ленинграда, став врачом».

Эржена пользуется всеобщим уважением за свою доброту и внимательное отношение к больным, подкупает односельчан её простота и готовность прийти на помощь в трудное время: ... эндэхи зондо Эржена доктор гэгдэдэг Евгения Михайловна Иванова айхабтар налархай, урин зантай хүн... Эрдэмтэй доктор хүн гэшэб гээд хуужа байхагүй, тэбдүү сагтаа үмдэ үмдөөд, огорол юумэндэ хүдэлсэдэг, гэр гэхи болонхой. «... доктор Эржена, Евгения Михайловна Иванова очень приветливый, ласковый человек, нежно относящийся к здешним людям... Она не сидит, не важничает, что образованный доктор так, в сложное, авральное время может, надев брюки поработать и на огороде по дому».

Но большого доверия и уважения у местного населения Эржена достигает своим быстрым усвоением их языка. С больными, стариками-бурятами она без всяких затруднений общается на их родном языке, не в пример, работавшему до неё коллеге-врачу, который, прожив более десяти лет среди них, освоил только десяток слов, которые можно использовать только в пределах амбулатории: (Эржена) Бурад хэлээр уһа саһан. Харин тэрэ түрүүн байгаша Алексей Семёнович тиимэ бэшэ һэн. Арба гаран жэлдэ бурад соо байхадаа, арай гэжэ арбаад үгэ мэдэхэ болоо. Жэлэй ганса үгэ хадаа даншые үсөөн гээшэ бээ. Теэд тэдэшые гансал амбулатори соогоо байхадань хэрэгтэй болодог үгэнүүд. «Амила... Шангаар амила... Ханяа... Халуун би гү? Юумэ эдинэ?» гэхэ мэтын лэ үгэнүүд һэн. Үшөө тиигээд хаанаһаашьеб «шабганса» гэжэ үгэ мэдэхэ болоһон байха. Харин энэ Эржена гурба дүрбэн жэлдэ бурад соо байхадаа унаган хэлэтэй болошоо. Бурадаар дуу дуулахыень гайхаха юун байхаб! «(Женя)

Бурятский выучила замечательно (в высшей степени). Бывший здесь до неё Алексей Семёнович не был таким. Более десяти лет прожив среди бурят, выучил только десяток слов. В год по одному слову это слишком уж мало. Причём эти слова были нужны только в пределах амбулатории. «Дыши... Сильнее дыши... Покашляй... Есть ли жар? Что едите?» – только такие слова. И ещё откуда-то узнал слово «шабганса» – старуха. Эржена же, прожив всего три-четыре года, уже в совершенстве выучила бурятский язык. И нет ничего удивительного, что она и песни бурятские поёт!».

Такая замечательная девушка, прекрасно говорящая на родном для улусников языке, по душе всем. Старушка Должима, мать Пэтэнхэн, в шутку, как-то говорит Эржене: Иимэ сэбэр хэлэтэй болоо хадаа, Эржена, бурад хүбүүндэ хадамда гарахал болоо гэшэ хаш. Али би тааруу бурял хүбүү зууршалхамни гү? – гэжэ нэгэтэ Пэтэнхэнэй эжы наадангаа хэлэһэн юм. «Раз так чисто говоришь по-бурятски, Эржена, надо бы тебе замуж за парня бурята выходить. Может быть, мне подыскать подходящего парня? – сказала однажды мать Пэтэнхэна, в шутку».

Но старушка, как известно, и не подозревала, что между её сыном и молодым врачом уже существуют определённые далеко идущие отношения и возможно со временем молодые люди соединят свои судьбы.

В заключение подчеркнём, что воспитание терпимости-толерантности на материале бурятской литературы связано с глубоким и тонким обучением подрастающего поколения и общества в целом конкретным навыкам толерантного, терпимого поведения, с формированием определенных личностных качеств, наличие которых является необходимой предпосылкой для появления соответствующих установок терпимого, толерантного типа. Речь идет о таких качествах, как чувство собственного достоинства и умение уважать достоинство других людей, осознание того, что каждый человек многообразен в своих проявлениях и не похож на других, позитивное, уважительное отношение к себе самому и представителям других народов и иных культур.

Список литературы

1. Бочкарев С.Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт, становление антропоцентрической парадигмы // ФН, 2001, № 1. – С. 32-39.
2. Кожухарь Г.С. Проблема толерантности в межличностном общении // Вопросы психологии, 2006. № 2. – С. 23-30.
3. Нерознак В.П. Языковая толерантность и культура межнационального общения // Проблемы языкового контактирования в конкретных полиэтнических регионах СССР. – Махачкала, 1991. – С. 12-15.
4. Санжина Д.Д. Воспитание языковой толерантности на материале национальной литературы // Вестник БГУ. Педагогика, 1 (2) / 2014. – С. 21-25.

УДК 371

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПЕДАГОГА НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Сергеева Б.В.

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», Краснодар, e-mail: 5906372@mail.ru

Статья посвящена проблеме профессионального самосовершенствования педагога начального образования. В статье уточнено содержание понятия профессионального самосовершенствования педагога начального образования, представлен анализ понятий «профессионализм» (производного от него термина «профессиональный») и «самосовершенствование» позволяет выделить такие структурные компоненты профессионального самосовершенствования педагога начального образования, являющегося целостным, системным качеством, как профессиональная компетентность, профессиональная направленность и профессиональная гибкость. Описана структура содержания профессионального самосовершенствования педагога начального образования. компонентами которой являются профессиональная компетентность, профессиональная направленность, профессиональная гибкость, представляет собой устойчивую связь между ними. Каждый компонент профессионального самосовершенствования педагога начального образования, будучи относительно изолированным, выполняет свою конкретную функцию, оказывая влияние на другие, что приводит к взаимодействию, взаимосвязи, невозможности существования одного без другого. Связи и взаимодействие структурных компонентов профессионального самосовершенствования педагога начального образования и выполняемых ими функций создает устойчивую систему связей компонентов, образующих профессиональное самосовершенствование педагога начального образования.

Ключевые слова: профессионализм, самосовершенствование, профессиональное самосовершенствование, педагог начального образования

FEATURES PROFESSIONAL SELF TEACHER PRIMARY EDUCATION

Sergeeva B.V.

Kuban state university, Krasnodar, e-mail: 5906372@mail.ru

The article deals with the problem of professional self-improvement of the teacher of primary education. The article clarified the content analysis of the concepts of «professionalism» (derived from his «professional» term) the concept of professional self-improvement of the teacher of primary education, is presented and «cultivation» allows you to highlight these structural components of professional self-improvement of the teacher of primary education, which is a holistic, system quality, professional competence, professional orientation and professional flexibility. The structure of the content of professional self-improvement of the teacher of primary education. components of which are professional competence, professional orientation, professional flexibility is a stable relationship between them. Each component of the professional self-improvement of the teacher of primary education, being relatively isolated, fulfills its specific function, influencing others, which leads to interaction, relationship, can not exist one without the other. Communication and interaction between the structural components of professional self-improvement of the teacher of primary education and their functions creates a stable system of relations of the components forming professional self-improvement of the teacher of primary education.

Keywords: professionalism, self-improvement, professional self-improvement, teacher of primary education

Подготовка педагогических кадров – одно из важнейших условий стабильности, успешного функционирования и дальнейшего развития как системы образования, так и общества в целом. В настоящее время профессиональная деятельность педагогов протекает в сложных и противоречивых условиях. Одна из причин этого состоит в том, что существует расхождение, с одной стороны, между уровнем компетентности, отвечающей профессиональному статусу педагога, демонстрируемым культурным уровнем специалиста, а с другой – теми реальными возможностями, которые предоставляются для их достижения. Перед обществом стоит задача создания кадрового педагогического потенциала, адекватного по своей подготовке уровню профессиональной культуры и интегрированного в со-

временные социально-экономические условия жизни.

Между тем отсутствие четких ориентиров в области образовательной политики отрицательно влияет на содержание педагогической деятельности. Как следствие, многие педагоги проявляют пассивность, нежелание что-либо менять в своей работе, с предубеждением относятся к объективно назревшим нововведениям, что во многом обусловлено личностными характеристиками учителей, такими как низкая социальная профессиональная активность, консерватизм, равнодушие, которые становятся препятствием на пути реформирования системы образования. В связи с этим назрела необходимость определения теоретико-методологических основ педагогического сопровождения профессионального

самосовершенствования будущего педагога начального образования.

В.В. Сериков [3], считает, что образование, ориентированное на личность, должно оптимально сочетать государственный стандарт с возможностями личностного самосовершенствования. Сложность становления профессионала требует специально организованного педагогического образования.

Ученые считают, что представлен этот процесс этапами: общая система подготовки – педагогическая грамотность – многоплановая готовность – профессионализм.

Каждый этап может быть рассмотрен в виде системы. Так, профессионально-педагогическая подготовка в вузе представляется подсистемами: аксиологической (выбор личностно значимых ценностных ориентации); когнитивной (вооружение научными знаниями для выполнения деятельности); личностной (развитие рефлексивных способностей, способностей к саморегуляции, самоопределению, самосовершенствованию); деятельностно-творческой (формирование способов деятельности, творческих способностей).

Педагогическая грамотность (теоретическая осведомленность, наличие глубоких знаний о человеке, осознанное их применение на практике; обладание педагогическими умениями и навыками) может быть итоговым показателем профессиональной подготовки.

Готовность выражает завершенность подготовки к самостоятельной деятельности, которая базируется на предметных и методологических знаниях. Готовность как мобилизация рассматривается психологами: концентрация сил личности (К.К. Платонов, П.А. Рудик, Д.Н. Узнадзе и др.); интеграция компонентов личности (М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, В.А. Малакко и др.); стремление к самовыражению (Т.И. Чечет) и потребность в самовыражении (Ю.И. Турчанинова).

Педагогический профессионализм трактуется в виде способности педагога начального образования вносить индивидуальный вклад в профессию. Ученые вкладывают различный смысл в понятие «профессионализм»: уровень сформированности мастерства (Ю.К. Бабанский); творческое овладение специальностью (К.М. Левитан); профессионализм деятельности и профессионализм личности (Н.В. Кузьмина); процесс и результат деятельности (И.Д. Багаева); уровень квалификации педагога (В.А. Сластенин) и др.

Таким образом, качество профессионально-педагогического образования есть

качество выпускника педагогического вуза – специалиста сферы профессионального обучения, определяемое развитием его социальных, культурно-духовных, профессионально-деятельностных способностей на уровне, необходимом и достаточном для реализации им целей и функций профессионального образования. Оно формируется как интегральная характеристика выпускника, складываясь из единства социально, профессионально и личностно значимых свойств. Качество профессионально-педагогического образования представляет собой сложную многоуровневую динамическую систему свойств.

Если цель педагогического образования в достижении планируемого качества, то идеальный результат учебного процесса – в готовности выпускника к профессиональной деятельности.

Педагогическая деятельность представляет собой процесс решения бесчисленного ряда задач – функциональных и педагогических. Функциональные задачи направлены на поиск инструмента, а педагогические задачи – на поиск условий перехода ученика из одного в другое состояние. Педагогическая задача возникает, когда возможно не одно решение, и предполагает поиск предпочтительного способа достижения желаемого результата. Таким образом, результат решения педагогических задач требует ориентации на перспективу, а значит непрерывной работы педагога начального образования по самосовершенствованию, что также представляет личностное качество, определенную целостность.

Таким образом, специфика современного развивающегося образования требует переподготовки педагогических кадров и подготовки на новых основах, в режиме непрерывного педагогического образования, успех которого невозможен без готовности педагога начального образования к самосовершенствованию.

Непрерывное педагогическое образование предполагает освоение социокультурного опыта с использованием всех звеньев образовательной системы и означает их преемственность. Оно представляет большой потенциал для формирования готовности педагога начального образования к самосовершенствованию, так как реализует ряд функций: компенсирующую (восполнение пробелов в базовом образовании); адаптивную (оперативная подготовка к преподаванию в условиях меняющейся профессиональной среды); развивающую (удовлетворение духовных запросов личности, потребностей творческого роста). Как подчеркивает Г.М. Коджаспирова [50],

образование непрерывно не потому, что человек постоянно переходит из одной формы обучения в другую, а потому, что по мере необходимости он может расширять и дополнять имеющееся образование, но для этого необходима установка на самосовершенствование. Необходимо осознанное участие будущего педагога начального образования в совершенствовании своей профессиональной деятельности.

Выступая критерием готовности к инновационной деятельности, профессиональное самосознание обобщает опыт, отражая прошлое, и ориентируется на будущее, являясь существенным фактором самоопределения. Выстроить модель собственной деятельности позволяют ценностные ориентиры педагога начального образования, среди которых значимыми являются продукты самосознания: отношение к самому себе как профессионалу, профессиональный идеал, Я-концепция.

Проблемы, связанные с самосознанием, составляют основу развития внутреннего мира человека, являются основанием для реализации его целей и ценностей. Представление личности о своем Я, мера осознания самого себя есть уровень зрелости личности в целом. Саморегуляция субъекта деятельности осуществляется посредством личностной ответственности, самосознания. «В психической жизни личности, в ее структуре самосознания, наряду с сознанием, является как бы центральным образующим. Это – необходимое условие целостности и преемственности формирования внутреннего мира личности» [2]. С.Л. Рубинштейн указывал, что «проблема изучения личности не заканчивается на изучении ее свойств – ее способностей, темперамента, характера; она завершается раскрытием самосознания личности» [4].

Профессиональное самосознание рассматривается учеными как: осознание человеком своей принадлежности к профессиональной группе (Б.Д. Парыгин); избирательная деятельность личности (В.Д. Брагина, П.А. Шавир); часть самосознания (В.Г. Каташев); элемент процесса профессионального самоопределения (П.А. Шавир) и др. Приходим к выводу, что различия в раскрытии смысла этого широкого понятия не противоречивы, а отражают его разные планы.

Е.М. Никиреев [5] в структуру профессионального самосознания включает общую и профессиональную самооценку, профессионально-педагогическую направленность и отношение к профессии.

Развитое профессиональное самосознание свидетельствует о способности

человека находить оптимальное соотношение между социальными и индивидуальными требованиями, о способности к самодетерминации профессионального развития (Ю.П. Поваренков). Зрелая личность – это прежде всего самоопределившаяся личность, а рост самосознания приводит к совершенствованию процессов саморегуляции.

Рассмотрим взаимосвязь понятия «профессиональное самосовершенствование» с такими понятиями, как «сознание», «самосознание», «профессиональное самосознание», «профессиональное саморазвитие», «профессиональное самоопределение». Схематически эта взаимосвязь представлена на рисунке.

Сознание	
Самосознание	
Профессиональное самосознание	
Профессиональное саморазвитие	
Профессиональное самоопределение	
Профессиональное самосовершенствование	

Условием профессионального развития является осознание необходимости изменения, преобразования своего внутреннего мира и поиска новых возможностей самореализации в профессиональном труде. Профилактика трудностей требует педагогического сопровождения. Формирование готовности к профессиональному самосовершенствованию базируется на методологических, содержательных, технологических основах.

Таким образом, процесс формирования профессионального самосовершенствования осуществляется с учетом основных источников изменения профессионального самосознания: собственной практической деятельности и общения в рамках профессиональной среды. Педагогические основы формирования профессионального самосовершенствования могут быть представлены следующим образом: принцип непрерывности, системности и целостности; поэтапность развития; приоритетное развитие перцептивно-рефлексивных способностей; сочетание образовательных, самообразовательных и инновационных технологий профессиональной подготовки.

Профессионализм педагога начального образования выражается в его поведенче-

ских характеристиках, обусловленных возможностями осознания себя как личности, стремлением к поиску различных вариантов решения возникающих проблем, способностью к самокритике, владением техникой самодиагностики и целеполагания деятельности, ориентацией на самоизменение в процессе межличностного взаимодействия. Главной чертой педагогической позиции является поведенческая гибкость. В то же время эмоционально насыщенные отношения, их когнитивная сложность могут вызывать эмоциональное выгорание (синдром эмоционального (А.Н. Моховиков) или профессионального выгорания (Н.А. Аминов) [3]. Синдром эмоционального выгорания определяется как негативное эмоциональное состояние или психофизиологическое истощение от длительного напряжения, создающегося в ходе решения педагогических задач. Снижение эмоционального напряжения, тревоги, дискомфорта и сохранение позитивного образа Я достигается реализацией системы механизмов психологической защиты. Приобретение профессиональных компетенций обеспечивает успешную адаптацию к специфике педагогической деятельности, способствует выбору адекватной ситуации решения.

Таким образом, сложность процесса требует педагогического сопровождения, что влечет за собой опору на ряд подходов к профессиональной подготовке в педагогическом вузе. Так, интегрированный подход позволяет представить целостную картину профессиональной среды, специфику принятия решений в инновационных условиях образовательной деятельности. Культурологический подход способствует отбору средств диагностики готовности к педагогической деятельности, осознанию личностных ограничений в профессиональной сфере. Личностно ориентированный подход нацеливает на выработку способов регуляции своей деятельности, саморазвития и самосовершенствования. В итоге педагогической системой реализуется адаптивная функция, связанная с развитием способностей к переориентации и приспособлению будущих учителей к деятельности в динамически меняющихся условиях, к самопознанию и самосовершенствованию, что представляет собой базу профессиональной устойчивости.

Среди многих проблем, представляющих теоретический и практический интерес, педагогика изучает проблему профессионального самосовершенствования педагога начального образования.

Необходимость переосмысления проблемы личностного и профессионального

становления будущего педагога начального образования как целостной проблемы, решать которую необходимо в образовательном пространстве вуза, формируя личность будущего педагога начального образования, способного к профессиональному самосовершенствованию, обусловлена, во-первых, тем, что студент пытается увидеть в этот период контуры будущей профессии. Условия же объективно побуждают его к решению ближайших задач, связанных с текущей успеваемостью, сдачей очередного экзамена и т.п. Во-вторых, преподаватель опирается на мнение своего коллектива, его традиции, требования руководства, богатый прошлый опыт обучения и работы в вузе, а студент является всего лишь членом академической группы, в первое время не оказывающей ему существенной помощи. В-третьих, преподаватель (куратор) имеет знания о личности студента, наблюдает за ее совершенствованием лучше, чем сам студент и академическая группа. В-четвертых, студенты быстрее узнают индивидуальные особенности преподавателя, чем последний познает особенности студентов, столь необходимые ему для осуществления индивидуального и дифференцированного подхода к воспитанию и обучению. В-пятых, преподаватель в совершенстве знает условия вуза и требования по отношению к учебно-воспитательному процессу, студент осознает их по мере вхождения в новую для него социальную ситуацию развития. В-шестых, преподавательский коллектив более или менее четко представляет себе распределение усваиваемого материала по курсам и семестрам обучения, студент же знакомится с этим по мере перехода от младшего курса к старшим. В-седьмых, студент встречается в вузе с относительно большей массовостью обучения и универсализмом требований. Понимание им этих обстоятельств и индивидуально-психологические особенности приносят своеобразные акценты в его осмысление вузовских условий, конкретные формы обучения и воспитания.

По сути, это есть не что иное, как трудности, противоречия, с которыми сталкивается студент с первых дней обучения в вузе. Эти противоречия не выступают, однако, наглядно и выпукло, они скрыты за общим ходом учебно-воспитательного процесса, текущими заботами и мероприятиями. Проявления недостатков в развитии у студентов профессиональной устремленности и подготовки привлекают к себе внимание преподавателей, как правило, лишь в той мере, в какой они затрудняют работу студента по усвоению той или иной специальной дисциплины. Студент и преподаватель наи-

более интенсивно «выясняют отношения» в самые «узловые периоды», например, во время проверок успеваемости.

Массовость форм обучения в вузе, недостаточная ориентированность студентов в новых условиях обучения и воспитания, их знание только некоторых индивидуальных особенностей преподавателя, но не личности его в целом, незнание по существу собственной личности, нечеткое представление о контрольных сроках изучения различных дисциплин, невольная изолированность и непривычность «социальной автономности» – все это придает действиям, поступкам и рефлексии студентов определенное своеобразие. Принципиальная характеристика функционирования указанных факторов состоит в следующем: студент приходит в вуз, чтобы найти здесь то, что составляет ответ на его запросы к будущей профессии, но обнаруживает сложную совокупность учебных деятельности, а не интегративное подкрепление своим профессиональным и личностным ожиданиям.

Необходимость обращения к проблеме профессионального самосовершенствования будущего педагога начального образования, формирования у него готовности к такому самосовершенствованию на протяжении всего периода самостоятельной работы в образовательных учреждениях обусловлена и тем, что профессиональное самосовершенствование педагога начального образования является связующим звеном между гуманизацией, гуманитаризацией образования и становлением нравственных, гуманистических отношений между участниками педагогического процесса. Профессиональное самосовершенствование педагога начального образования придает процессу гуманизации образования целостность и динамичность.

Во-первых: учитель-профессионал – это педагог, хорошо ориентирующийся в главных тенденциях общецивилизационных процессов современного мира с его глобальными проблемами. Его отличает способность любые знания соотносить с человеком, со всем живущим на Земле, с природой и ее защитой – все это признаки гуманистически ориентированного сознания педагога начального образования [1]. Во-вторых (это вытекает из положения Г.С. Сухобской о гуманистически ориентированном сознании педагога начального образования): эволюция философских воззрений на человека обуславливает его постановку в центр научной картины мира, в центр мироздания. На первый план выдвигается учитель как человек и как профессионал (не абстрактный, как это было ранее в нашем обществе,

а реальный), который выступает в качестве мощного фактора гуманизации образования, общественных отношений, взаимоотношений между людьми, фактора решения проблем современного образования.

При раскрытии содержания понятия «профессиональное самосовершенствование педагога начального образования» основную смысловую нагрузку в нем несет термин «самосовершенствование», а свое содержательное наполнение оно получает через привлечение термина «профессиональный». Профессионализм человека, согласно Е.И. Рогову, есть совокупность психофизиологических, психологических и личностных изменений, происходящих в нем в процессе овладения и длительного выполнения деятельности, обеспечивающих качественно новый, более эффективный уровень решения сложных профессиональных задач в особых условиях.

Е.И. Рогов утверждает, что формирование профессионализма идет по трем основным направлениям:

1) изменение всей системы деятельности, ее функций и иерархического строения; в ходе выработки соответствующих трудовых навыков происходит движение личности по ступеням профессионального мастерства, развивается специфическая система способов выполнения деятельности – формируется личностный стиль деятельности;

2) изменение личности субъекта, проявляющееся как во внешнем облике (моторике, речи, эмоциональности, формах общения), так и в соответствующих элементах профессионального сознания (профессионального внимания, перцепции, памяти, мышления, эмоционально-волевой сферы), что в более широком плане может рассматриваться как становление профессионального мировоззрения;

3) изменение соответствующих компонентов установки субъекта по отношению к объекту деятельности, что проявляется в:

- когнитивной сфере – уровне информированности об объекте, степени осознания его значимости;

- эмоциональной сфере – интересе к объекту, в склонности к взаимодействию и удовлетворенности от этого взаимодействия, несмотря на трудности;

- практической сфере – осознании своих реальных возможностей влияния на объект.

Анализ определения понятия «профессионализм», предложенного Е.И. Роговым, а также обоснованные ученым направления его формирования у человека дают нам основание утверждать, что и компетентность педагога начального образования (при опре-

деленных условиях) развивается в процессе длительного выполнения деятельности. Направления становления профессионализма, собственно говоря, есть направления развития компетентности педагога начального образования.

Однако профессионализм в том смысле, как его понимает Е.И. Рогов, в первую очередь связан с трудом, а уже потом – с деятельностью [5].

В плане разведения понятий «профессионализм педагога начального образования» и «компетентность педагога начального образования» интерес представляют положения Г.В. Суходольского о том, что профессиональная деятельность человека является разновидностью его трудовой деятельности [2], или труда. Профессиональная деятельность педагога начального образования как разновидность его трудовой деятельности есть не что иное, как педагогическая деятельность. Термин «педагогический» раскрывает принадлежность индивида к педагогической профессии, которую обслуживает педагогическая деятельность.

Практически идентичную точку зрения относительно понятия «профессионализм педагога начального образования» мы находим у Л.М. Митиной, которая в рамках концептуальной схемы труда педагога начального образования представляет аналогичную структуру педагогической деятельности: постановка учителем педагогических целей и задач, выбор способов решения педагогических задач, анализ и оценка педагогической деятельности [4]. Сформированность данных компонентов и является, с точки зрения ученого, показателем зрелости педагогической деятельности.

Близкую к точке зрения А.К. Марковой относительно профессионализма мы находим у А.А. Деркача, который, исходя из того, что профессионализм – это интегральная характеристика человека, предполагающая наличие высокого уровня осуществления профессиональной деятельности и зрелость его личности, выделяет такие подсистемы профессионализма, как профессиональная компетентность, профессиональные умения и навыки на уровне профессионального мастерства [32].

Итак, общим во взглядах А.К. Марковой и Л.М. Митиной является то, что ученые исследуют проблему профессионализма с позиций трех сторон педагогической деятельности с опорой на психологическую структуру педагогической деятельности. Общим во взглядах А.К. Марковой и А.А. Деркача является то, что ученые в качестве необходимого условия становления человека как профессионала выделяют

профессиональную компетентность и профессиональные умения.

Таким образом, явно выделяемым компонентом профессионального самосовершенствования является профессиональная компетентность. В качестве другого компонента можно выделить профессиональную направленность. Это объясняется тем, что и А.К. Маркова, и А.А. Деркач в структуре личности профессионала выделяют ценностные ориентации и смыслы.

С точки зрения раскрытия содержания понятия «профессиональное самосовершенствование» интерес представляют идеи Л.М. Митиной о том, что психологическим фундаментом личности будущего профессионала в любой области человеческой деятельности является поведенческая гибкость или гибкость поведения педагога начального образования [2].

Под гибкостью, пластичностью поведения ученый понимает способность педагога начального образования легко отказываться от несоответствующих ситуации и задаче способов поведения (деятельности – [78]), приемов мышления, средств деятельности и вырабатывать или принимать новые, оригинальные подходы к разрешению проблемной ситуации при неизменных принципах и нравственных основаниях жизнедеятельности. Осмысление данного определения показывает, что ведущим аспектом гибкости профессиональной деятельности, поведения является способность педагога начального образования перерабатывать информацию о ситуации и способах снятия ее проблемности.

Анализ научной литературы показывает, что ученые, исследующие проблему профессионального самосовершенствования как специфического вида профессиональной деятельности, во-первых, отмечают, что ориентация будущих специалистов на профессиональное самосовершенствование является неотъемлемым компонентом профессиональной подготовки. Во-вторых, профессиональное самосовершенствование есть личностно-социальное явление.

Достаточно четко личностный аспект профессионального самосовершенствования специалиста раскрыт в исследовании Д.В. Агейкина: «Личностно-профессиональное самосовершенствование – это потребностно-мотивационная готовность и стремление студента к освоению системы действий, адекватных его индивидуальным особенностям и направленным на успешную реализацию поставленных им профессионально-значимых целей» [3].

Осмысление определения понятия «личностно-профессиональное самосовер-

шенствование», предложенного Д.В. Агейкиным показывает, что оно в первой своей части (потребностно-мотивационная готовность) вписывается и в раскрытую нами структуру готовности будущего педагога начального образования к профессиональному самосовершенствованию, в такую сторону профессионализма, раскрытую А.К. Марковой, как мотивационная сфера личности. Данный аспект профессионального самосовершенствования определяет и профессиональную направленность педагога начального образования, являющуюся одним из компонентов профессионального самосовершенствования. Направленность, как известно, есть результат наличия у будущего педагога начального образования определенной структуры мотивационной сферы, в которой одни мотивы доминируют, подчиняя себе действие других [3].

Как социальное явление оно показывает общественную значимость конкретной деятельности, обслуживающей профессию. В нашем случае педагогическая деятельность обслуживает педагогическую профессию. Как личностное явление оно показывает, насколько требования профессии определяют смыслы профессиональной деятельности, ориентации педагога начального образования на воспитание и обучение учащихся и т.д. В данном случае речь идет о социально опосредованном характере, который обусловлен тем, что «дети объективируют усвоенное знание, а также тем, что центрация педагога начального образования на ученика как субъекта деятельности основана на рефлексии педагога начального образования» [2].

При имеющихся различиях в трактовке понятия «самосовершенствование» ученые в качестве структурных его компонентов выделяют профессиональную компетентность и профессиональные качества. «Профессиональное самосовершенствование – это сознательный, целенаправленный процесс повышения уровня своей профессиональной компетентности и развития профессионально важных качеств в соответствии с внешними социальными требованиями, условиями профессиональной деятельности и личностной программой развития [1].

Анализ данного определения показывает, что оно совпадает с явлением профессионализма в части, относящейся к профессиональной компетентности и профессионально-личностным качествам (А.А. Деркач, А.К. Маркова, Л.М. Митина). Иначе и быть не может, поскольку термины «профессионализм», «профессиональный» сопряжены с термином «самосовершенствование» в словосочетании «професси-

ональное самосовершенствование». Оба термина несут определенную смысловую нагрузку, пересекаясь в содержательном плане между собой, а потому дополняют друг друга.

Из приведенного выше определения понятия «профессиональное самосовершенствование» следует, что источники профессионального самосовершенствования специалистов лежат в социальном окружении: к личности специалиста существуют требования и со стороны общества, и со стороны профессии, которые выше возможностей конкретного человека. Осознанное принятие предъявляемых требований лежит в основе формирования образа Я-идеальное профессиональное. В то же время у каждого специалиста на основе понимания своей личности и успешности своей деятельности возникает представление об уже сложившемся уровне своего профессионализма Я-реальное профессиональное.

Соотнесение образов «Я-идеальное профессиональное» и «Я-реальное профессиональное» и выявление противоречия между ними является основой профессионального самосовершенствования.

Целью профессионального самосовершенствования является достижение особенного и усвоенного образа («идеала») высококвалифицированного специалиста. А поскольку требования к специалисту постоянно растут, то делается вывод о том, что процесс самосовершенствования – непрерывный, диалектически развивающийся, а «предела развития личности» не существует [1].

В самосовершенствовании рассматриваются два плана: личностный (самовоспитание) и деятельностный (самообразование). Личностный план реализуется посредством направленности активности человека на систематическое формирование, развитие положительных качеств и устранение отрицательных. В деятельностный план включается обновление и совершенствование имеющихся у специалиста знаний, умений и навыков для достижения желаемого уровня профессиональной компетентности.

Дальнейший анализ научной литературы показывает, что ученые осмысливают понятие «самосовершенствование» в соотнесении с такими понятиями, как «саморазвитие», «самореализация», что представляет несомненный интерес различий между данными понятиями и содержания понятия «самосовершенствование».

Так, Л.А. Коростылева, исследующая проблему самореализации личности, отмечает, что самореализация невозможна без самосовершенствования. Отметим,

что ученый не дает определения понятию «самосовершенствование», а оперирует определением, данным К.А. Абульхановой-Славской, по мнению которой самосовершенствование есть своего рода высшая стадия развития зрелой личности, результат личностного роста и развития [1].

Отметим, что понимание К.А. Абульхановой-Славской явления самосовершенствования личности как ее приобщения к культуре, постоянного повышения уровня своих знаний и активной реализации себя в жизни, во второй своей части вписывается в когнитивный компонент готовности будущего педагога начального образования к профессиональному совершенствованию.

Профессиональное самосовершенствование, которое осуществляется в контексте освоения будущим учителем культуры и ее форм (остенсивные, аксиологические, императивные формы и формы-принципы), показывает, что источник профессионального самосовершенствования находится в культуре, в социуме, а такая сторона профессионализма, а следовательно, самосовершенствования, как мотивационная сфера, – внутри личности педагога начального образования. Из данного положения вытекает педагогическое требование – создавать условия для развития профессиональной деятельности, ее движения и формировать потребности и мотивы овладения ее содержанием.

Дальнейший анализ научной литературы показывает наличие такой точки зрения: «самосовершенствование – это наиболее адекватная форма саморазвития. Оно означает, что человек сам (самостоятельно) стремится быть лучше, стремится к некоторому идеалу, приобретает те черты и качества личности, которых у него пока нет, овладевает теми видами деятельности, которыми он не владеет» [2].

Итак, анализ понятий «профессионализм» (производного от него термина «профессиональный») и «самосовершенствование» позволяет выделить такие структурные компоненты профессионального самосовершенствования педагога начального образования, являющегося целостным, системным качеством, как профессиональная компетентность, профессиональная направленность и профессиональная гибкость.

Профессиональная деятельность педагога начального образования как разновидность его трудовой деятельности есть не что иное, как педагогическая деятельность. Термин «педагогический» раскрывает принадлежность индивида к педагогической профессии, которую обслуживает педагогическая деятельность.

Термины «профессиональная деятельность педагога начального образования» и «педагогическая деятельность» несут одну и ту же смысловую нагрузку, поскольку и в том, и в другом случае речь идет об одной профессии. Исходя из этого при анализе понятий «профессиональная направленность» и «профессиональная компетентность» становится возможным употреблять понятия «профессиональная компетентность педагога начального образования» и «педагогическая компетентность», «профессиональная направленность» и «педагогическая направленность» в качестве понятий, образующих синонимический ряд.

Понятие «профессиональная компетентность» можно и следует рассматривать в качестве должного, которое с необходимостью ждет своего осуществления. Добудько Т.В. обосновано положение о том, что профессиональная компетентность есть должное, это представлено в созданной ученым нормативной модели профессиональной деятельности педагога начального образования. Считаем, что такое должное есть и потенциальное. Данное утверждение основывается на положениях системного подхода к исследованию явлений, процессов как систем, одним из которых (положением) является то, что целостность (в нашем случае профессиональное самосовершенствование, обладающее своей структурой) есть ориентир познавательной деятельности, который включает в себя актуальное и потенциальное знание [5]. Потенциальным в данном случае является то, чего недостает в актуально существующих научных представлениях о содержании и методах педагогического сопровождения профессионального самосовершенствования будущего педагога начального образования. Обоснование потенциального знания станет актуальным и войдет в состав научного педагогического знания о профессиональной компетентности и профессиональной направленности. Последний слой целостности и образует ориентир специально-научного исследования, поскольку способствует объяснению новых педагогических фактов в контексте решения проблемы педагогического сопровождения профессионального самосовершенствования будущего педагога начального образования.

Так, А.К. Маркова, изучая проблему психологии труда педагога начального образования, приходит к выводу, что стороны этого труда (педагогическая деятельность, педагогическое общение, личность педагога начального образования, а также результаты его труда: обученность (и обучаемость) и воспитанность (воспитуемость))

должны выступать основой пяти блоков профессиональной компетентности педагога начального образования. «Профессионально компетентным является такой труд педагога начального образования, в котором на достаточно высоком уровне осуществляется педагогическая деятельность, педагогическое общение, реализуется личность педагога начального образования, в котором достигаются хорошие результаты в обученности и воспитанности школьников» [3].

А.К. Маркова подчеркивает, что удельный вес отдельных составляющих профессиональной компетентности педагога начального образования неодинаков, ею в каждой из сторон труда педагога начального образования выявлены следующие составляющие:

- а) профессиональные (объективно необходимые) психологические и педагогические знания;
- б) профессиональные (объективно необходимые) педагогические умения;
- в) профессиональные психологические позиции, установки педагога начального образования, требуемые от его профессии;
- г) личностные особенности, обеспечивающие овладение учителем профессиональными знаниями и умениями [7].

Приоритетными, с точки зрения ученого, являются такие составляющие профессиональной компетентности, которые позволяют судить о результатах труда педагога начального образования, а процессуальные характеристики труда указывают на средства достижения результата – обученность и воспитанность учащихся.

Для нас важным является положение А.К. Марковой о том, что доминирующим блоком профессиональной компетентности педагога начального образования является личность педагога начального образования, в структуре которой она выделяет:

- 1) мотивацию личности (направленность личности и ее виды);
- 2) свойства (педагогические способности, характер и его черты, психологические процессы и состояния личности);
- 3) интегральные характеристики личности (педагогическое самосознание, индивидуальный стиль, креативность как творческий потенциал) [4].

Точка зрения, согласно которой личность педагога начального образования является одним из самых значительных факторов обучения и воспитания учащихся, не нова в педагогической науке. Однако положение, что личности педагога принадлежит приоритетная роль в структуре профессиональной компетентности, высвечи-

вает новые подходы к изучению феномена педагогической компетентности педагога начального образования.

Речь идет о том, что направленность педагога начального образования определяет систему его базовых отношений к миру, к людям, к себе, а также к знаниям и умениям, к ученику как объекту обучения и воспитания, который, естественно, является и субъектом обучения и воспитания.

В отношениях педагога начального образования проявляются его личностно-профессиональные качества, которые воспринимаются, оцениваются учащимися, становятся образцом, при соотнесении с которым школьники оценивают себя и свои отношения к миру, к людям, к деятельности педагога начального образования.

Н.Н. Лобанова, исследуя проблему профессиональной компетентности педагога начального образования и этапы ее становления в деятельности педагога, выделяет профессионально-содержательный, профессионально-деятельностный и профессионально-личностный компоненты компетентности педагога начального образования, находящиеся во взаимодействии и во взаимопроникновении: «Содержательный (базовый) компонент предполагает наличие у педагога теоретических знаний по основам наук, изучающих личность человека, что обеспечивает осознанность при определении педагогом содержания его профессиональной деятельности по воспитанию, обучению и образованию детей. Деятельностный (практический) компонент включает профессиональные знания и умения, апробированные в действии, освоенные личностью как наиболее эффективные. Личностный компонент включает профессионально-личностные качества, определяющие позицию и направленность педагога как личности, индивида и субъекта деятельности» [7].

Профессиональная компетентность, как подчеркивает Н.Н. Лобанова, является ключевым понятием для характеристики педагогической деятельности. Она определяет уровень педагогической готовности к деятельности, является фактором сохранения направленности деятельности. Системообразующим компонентом профессиональной компетентности, с точки зрения ученого, является личностный компонент, в котором на первый план выдвигаются качества, обеспечивающие решение педагогических задач на уровне социально-нравственной ответственности, а приоритетны в структуре базового компонента психолого-педагогические, социокультурные знания педагога [7].

Ценностно-смысловой компонент педагогической компетентности определяет направленность и содержание педагогической деятельности по обучению и воспитанию учащихся. Ценностно-смысловой компонент педагогической компетентности является стержнем личности педагога начального образования, поскольку педагогической деятельности в большей мере, чем потребности, мотивы, связаны с отношением педагога начального образования к учащимся и к их деятельности, к событиям жизни в целом, к действительности.

С точки зрения стороны нравственности это означает, что главным в педагогической деятельности становятся не цели, а нравственная оценка этих целей, не успехи педагога начального образования, а средства, которые он выбрал для их достижения. Критерием оценки являются ценности, ценностные ориентации, определяющие гуманистическую направленность деятельности педагога начального образования.

Те качества педагога начального образования, которые представляют значение для него и для учащихся, становятся ценностями. Последние входят в структуру ценностного отношения педагога начального образования, которое вновь выявляет проблемность педагогической ситуации.

Личностно-профессиональные качества, которые резюмируются, проявляются в ценностных отношениях педагога начального образования к ученику, обеспечивают решение педагогических задач.

Итак, анализ различных точек зрения ученых относительно определения ими понятия «педагогическая компетентность педагога начального образования» показывает, что профессиональная компетентность как целостное образование включает в себя содержательный (базовый), деятельностный и личностный компоненты, аспектами которых являются проблемно-практический, смысловой и ценностный.

Соотнесем данную структуру профессиональной компетентности со структурой готовности будущего педагога начального образования к профессиональному самосовершенствованию. Базовый или содержательный компонент компетентности вписывается в когнитивный и поведенческий компоненты готовности, а рефлексия (рефлексивный компонент готовности к профессионально-педагогической деятельности) в составе знания присутствует (должна присутствовать) в профессиональной деятельности педагога начального образования. Рефлексия достигнутых результатов деятельности есть рефлексия ценностных отношений (ценностно-мотивационный

компонент готовности к профессиональному самосовершенствованию), в которых проявляются личностные качества педагога начального образования, ибо деятельность есть определенный тип отношений педагога начального образования, в том числе и ценностных отношений к миру, к педагогической действительности, к учащимся и т.д. Деятельностный компонент компетентности представлен профессиональными умениями. Средства, с помощью которых учитель решает педагогические задачи, являются одним из структурных компонентов профессиональной деятельности (А.К. Маркова, Л.М. Митина).

Одним из способов развития профессиональной компетентности педагога начального образования является его ориентация на ценность научного знания, которое благодаря наличию в нем смысловой составляющей наполняет стороны педагогической компетентности, ее компоненты смыслами, которыми для педагога начального образования как субъекта становятся значения, познаваемые ими с помощью познавательных процедур.

Способ обнаружения учителем значения объекта педагогической деятельности есть придание ценности всему, что входит в пространство культуры, в пространство педагогического взаимодействия.

Профессиональная деятельность педагога начального образования – это всегда активное отношение. Она не может быть безличностной, она так или иначе направлена на ученика. Поскольку педагогическая деятельность не существует вне личности педагога начального образования как субъекта деятельности, постольку и направленность деятельности педагога начального образования представляется как направленность личности педагога начального образования в педагогической деятельности.

Исходя из этого будем употреблять понятия «направленность личности» в деятельности и «профессиональная направленность деятельности» личности как идентичные, несущие одинаковую смысловую нагрузку и отражающие одну и ту же реальность – профессиональную деятельность педагога начального образования как личности.

Чтобы определить педагогические условия, необходимые для формирования профессиональной направленности будущего педагога начального образования, содержания, форм и методов общепедагогической подготовки, следует рассмотреть понятие «направленность».

Анализируя психологическое описание направленности человека, сформулирован-

ное С.Л. Рубинштейном, мы видим, что это понятие представляет собой динамическую систему потребностей, мотивов, интересов, устремлений и запросов, находящихся в сложных связях и отношениях, в различных соподчинениях друг к другу.

Дальнейшее развитие концепции отношений человека к действительности получила в трудах А.А. Бодалева. Система отношений человека, подчеркивает А.А. Бодалев, выступает как определенная структура, где образующие ее отношения субординированы таким образом, что в них ведущими, подчиняющими себе все другие являются те из них, в которых выражены потребности и интересы личности. Отношения человека – это всегда более или менее устойчивые для личности тенденции отражать действительность, эмоционально на нее откликаться и определенным образом действовать и вести себя [5].

В рамках другого подхода исследования сущности педагогической направленности группируются вокруг теории Л.И. Божович, установившей, что направленность личности школьника складывается как внутренняя позиция, которая отражает всю структуру его отношений к бытию, людям и самому себе. Через эту внутреннюю позицию, сформировавшуюся на основе его опыта, возможностей и ранее возникших потребностей и стремлений, в каждый момент преломляются воздействия, идущие от окружающей среды [7].

Направленность личность – это результат наличия у ребенка определенной структуры мотивационной сферы, которая характеризуется сменой доминирующих мотивов по содержанию. Иерархическая структура мотивационной сферы, в которой одни мотивы доминируют, подчиняя себе действие других, в наиболее развитой ее форме предполагает усвоение моральных ценностей, ставших доминирующими мотивами деятельности и поведения [6].

Это означает, что профессиональная деятельность может быть освоена учителем при условии ее осмысления, осознания на уровне понятий, определяющих категориальный аппарат профессионального мышления педагога. Ценностные ориентации педагога начального образования выражают его отношение к жизни и ее целям, к средствам удовлетворения этих целей, к ценностям человека, его культуре и жизненной философии. Они выводят педагога в сферу мировоззренческого осмысления социальной и педагогической действительности в изменяющемся мире, в сферу противоречий, с которыми сталкивается педагог.

Ценностные ориентации, как отмечают В.П. Бездухов и А.В. Бездухов, – это уровень, определяющий смысл жизни педагога начального образования, его позицию по отношению к жизни вообще и к жизни ученика. Они соединяют и мобилизуют мотивы, цели и намерения личности педагога. Ценностные ориентации являются критерием для оценки результатов, достигнутых в деятельности по обучению и воспитанию школьников, по формированию у них системы отношений к миру, к людям и самим себе. Они являются и критерием сложившихся межличностных отношений между учителем и педагогическим коллективом, учащимися, их родителями. Ценностные ориентации педагога как критерии для оценки реализованных в деятельности отношений обуславливают его выбор философско-этических (ценности), психологических (мотивы, смыслы, намерения), операциональных (действия, поступки) ориентиров не только собственного развития и становления как личности, как человека, как индивида, как субъекта деятельности, но и воспитания, и развития детей. На основе этих ориентиров позиция педагога начального образования соотносится с позицией ученика, с миром жизни ребенка [3].

Не анализируя другие подходы к исследованию проблемы профессиональной направленности педагога начального образования, отметим, что в рамках третьего подхода педагогическая направленность исследуется с позиции профессионально-значимого качества личности педагога начального образования (Ф.Н. Гоноволин, М.И. Дьяченко, Н.В. Кузьмина, В.А. Сластенин, А.И. Щербаков). Различие во взглядах ученых в рамках этого подхода к педагогической направленности состоит в том, что называются разные качества, входящие в ее структуру. В рамках четвертого подхода проблема направленности личности исследуется в русле гуманистической психологии.

Сопоставим идеи А.К. Марковой о профессиональной компетентности педагога начального образования с идеями В.П. Бездухова о гуманистической направленности педагога начального образования, согласно которому «совокупность ценностей в мотивационной сфере, смысловой и диспозиционной системе педагога, которые в своем единстве регулируют и направляют его деятельность, определяет теоретическую концепцию гуманистической направленности студента – будущего педагога начального образования, содержание и процессуальные стороны профессиональной подготовки, а впоследствии и самостоятельной

педагогической деятельности по формированию эмоционально-ценностного отношения школьников к миру, к людям и к самим себе» [7].

Необходимость такого сопоставления обусловлена тем, что А.К. Маркова, выделив в структуре личности педагога начального образования как приоритетный компонент профессиональной компетентности ценностные ориентации, идеалы, внутренние смыслы труда, только обозначила ценностно-смысловые аспекты гуманистической мотивационной направленности педагога.

Такой подход к определению содержания гуманистической направленности педагога начального образования показывает, что смыслы труда педагога начального образования, которые, согласно А.К. Марковой, являются компонентом личности педагога начального образования, можно обозначить как ценности, ценностные ориентации.

Данное утверждение основывается на том, что ценности «есть осознанные и принятые человеком смыслы его жизни» [5]. Более того, деятельность (составляющая профессиональную компетентность), как подчеркивает Б.С. Братусь, представляет, выражает (с большей или меньшей полнотой) стоящие за ней предельные смыслы жизни [5].

Исходя из этого, понятия «ценность» и «ценностная ориентация» можно употреблять в значении «смысл»: осознанные учителем смыслы педагогической деятельности есть его личностные ценности.

Таким образом, в структуре личности педагога начального образования как приоритетного блока его профессиональной компетентности доминирующим, системообразующим компонентом являются ценности, которые, иницируя, направляя педагогическую деятельность и педагогическое взаимодействие, определяют основания деятельности. Ценности образуют и содержание профессиональной направленности педагога начального образования.

Мы ограничились раскрытием сущности профессиональной гибкости, которая заключается в установлении взаимопонимания с учащимися при решении педагогических задач. Но, исходя из анализа понятий «профессиональная компетентность» и «профессиональная направленность», позволившего выявить общее в содержании данных понятий, каким являются ценности, ценностные ориентации, считаем необходимым обратиться вновь к явлению профессиональной гибкости. Такое обращение обусловлено стремлением раскрыть способы, посредством которых учитель приходит

к взаимопониманию с учащимися. Такими способами, с нашей точки зрения, являются соучастие, со-действие, со-понимание, со-помощь. Названные эффекты возникают (могут возникнуть) только в условиях взаимодействия педагога начального образования с учащимися.

Учитывая это, учитель ставит новые задачи, возникающие в результате изменений, произошедших в отношениях, связях, состояниях, позиции учащихся. Это вызывает необходимость вновь соотносить в самом себе (т.е. рефлексировать) возможности и требования, предъявляемые к нему, стремление выразить свое Я и реализовать социальную сущность своей деятельности, средства, способы и методы профессиональной деятельности, использовать встречную активность детей.

Проанализировав содержание понятий «профессиональная компетентность», «профессиональная направленность» и «профессиональная гибкость», соотношение между ними, обратимся к идеям системного подхода, с помощью которого исследуются явления, процессы как системы. Уже было отмечено, что профессиональное самосовершенствование есть целостное, системное образование, качество личности педагога начального образования.

Система – это понятие, с помощью которого воспроизводится знание о целостности, какой является профессиональное самосовершенствование педагога начального образования. Привлечение категории «система» для описания готовности будущего педагога начального образования к профессиональному самосовершенствованию означает, что и готовность, и профессиональное самосовершенствование как личностное качество – системные образования. Как системные образования они обладают собственной структурой, поскольку отличительными признаками любой системы, как подчеркивает И.В. Блауберг, являются связь, целостность и обусловленная ими устойчивая структура [4].

Структура – это взаимосвязь или отношение между элементами системы, это совокупность устойчивых связей объекта, обеспечивающих его целостность и тождественность самому себе, то есть сохранение основных свойств при различных внешних и внутренних изменениях. Она выражает то, что остается относительно неизменчивым, устойчивым при различных преобразованиях системы [5].

Структура профессионального самосовершенствования, компонентами которой являются профессиональная компетентность, профессиональная направленность,

профессиональная гибкость, представляет собой устойчивую связь между ними. Наличие связи между компонентами профессионального самосовершенствования означает, что они находятся в отношениях между собой, поскольку изменения в содержании одного компонента вызывают изменения в других компонентах профессионального самосовершенствования педагога начального образования, отношения между компонентами системного образования включают в себя в качестве необходимых сторон не только связь, но и раздельность.

Относительная самостоятельность компонентов профессионального самосовершенствования снимается с помощью понятия «функция», которая представляет собой «такое отношение элемента к целому, которое делает действие элемента с точки зрения «интересов» данной системы целесообразным и, таким образом, служит обеспечению, сохранению целого» [5].

Каждый компонент профессионального самосовершенствования педагога начального образования, будучи относительно изолированным, выполняет свою конкретную функцию, оказывая влияние на другие, что приводит к взаимодействию, взаимосвязи, невозможности существования одного без другого. Связи и взаимодействие структурных компонентов профессионального самосовершенствования педагога начального образования и выполняемых ими функций создает устойчивую систему связей компонентов, образующих профессиональное самосовершенствование педагога начального образования.

Так, функция профессиональной компетентности заключается в цементировании деятельности, общения, личности, являющихся тремя сторонами труда педагога начального образования, под знаком развития

мотивационно-ценностного, когнитивного и поведенческого компонентов готовности будущего педагога начального образования к профессиональному самосовершенствованию. Функция профессиональной направленности заключается в придании ценностной ориентации будущему учителю на овладение различными этапами научного знания, профессиональными умениями, опытом приобщения учащихся к культуре, опытом конструктивного взаимодействия с ними и т.д. Функция профессиональной гибкости заключается в установлении взаимопонимания через вызов встречной активности учащихся в познавательной, преобразовательной, ценностно-ориентационной и иной деятельности.

Список литературы

1. Краевский В.В. Методология для педагога: теория и практика: учеб. пособие. Волгоград, 2001.
2. Лобанова Н.Н., Косарев В.В., Крючатов А.П. Профессиональная компетентность педагога. Самара, 1997.
3. Маркова А.К. Психология профессионализма. М., 1996.
4. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. М., 1998.
5. Профессиональная педагогика / под ред. С.Я. Батышева. М., 1997.
6. Сарсенбаева Б.И. Психология личностного и профессионального самосовершенствования будущих педагогов: монография. М., 2005.
7. Сергеева Б.В. Введение в педагогическую деятельность педагога начального образования. Москва, 2016.
8. Сергеева Б.В. Содержание профессионального самосовершенствования педагога начального образования. Международный научно-исследовательский журнал «Успехи современной науки» (Success of Modern Science and Education) – №8, Белгород, 2016.
9. Сергеева Б.В. Основы профессионально-познавательной активности педагога начального образования: учеб. пособие. Краснодар, 2015.
10. Энциклопедия профессионального образования: в 2 т / ред. С.Я. Батышев. М., 1998. Т. 1; 1999. Т. 2.

УДК 373.3

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ С ЛИНГВИСТИЧЕСКИМИ СЛОВАРЯМИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Сергеева Б.В., Стешенко А.Ю.

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», Краснодар, e-mail: 5906372@mail.ru

Статья посвящена проблеме организации работы с лингвистическими словарями в начальной школе. Проблема исследования заключается в противоречии между необходимостью обогащения и активизации запаса младших школьников с помощью лингвистических словарей и недостаточной методической базой их применения к начальному этапу обучения. В статье уточнена роль лингвистических словарей в обогащении и активизации словарного запаса младших школьников. Представлены основы построения методической системы работы со словарём в начальных классах. Определено, что система в словарной работе состоит в том, чтобы слово было школьником правильно воспринято в тексте, понятно со всеми его оттенками и окрасками, усвоено, то есть вошло бы в его словарь и воспроизводилось в нужных случаях, чтобы оно прошло через специальные упражнения, в которых углубляется его понимание, усваивается его сочетаемость, подготавливается его употребление, и наконец, чтобы оно было употреблено школьниками самостоятельно в собственных высказываниях.

Ключевые слова: лингвистические словари, активный запас, пассивный запас, младшие школьники, методическая система

THEORETICAL BASIS OF THE WORK WITH LINGUISTIC DICTIONARY IN ELEMENTARY SCHOOL

Sergeeva B.V., Steshenko A.Y.

Kuban State University, Krasnodar, e-mail: 5906372@mail.ru

The article deals with the organization of work with linguistic dictionaries in elementary school. The problem of the study is the contradiction between the need to enrich and revitalize the stock of younger schoolboys by means of linguistic dictionaries and lack of methodical base of their application to the initial stage of learning. The article clarifies the role of linguistic dictionaries in enriching and activating vocabulary of younger students. Presented methodical bases of construction of the system with a dictionary in the elementary grades. Defined system in the dictionary work is that the word was a schoolboy correctly perceived in the text, of course, with all its shades and stains, assimilated, that is to enter into his vocabulary and reproduced, if necessary, so that it passed through special exercises, which deepens its understanding of its compatibility, digested, prepared its use, and finally, that it was used by students on their own in their own statements.

Keywords: linguistic dictionaries, active reserve, passive reserve, junior high school students, methodical system

Младший школьный возраст является сензитивным периодом для усвоения ребенком определенных культурных ценностей. Обогащение и активизация словарного запаса ребенка как один из показателей общего развития его личности, наряду с развитием нравственным, духовным, интеллектуальным, – это способ введения в культуру, условие саморазвития, способности общаться, познавать новое, впитывать ценности культуры. Кроме того, речевая способность является первоосновой любой деятельности человека.

Работа по обогащению и активизации словарного запаса младших школьников осуществляется на всех уроках в начальной школе, но урокам русского языка принадлежит ведущая роль, поэтому учителю необходимо сделать эти уроки интересными и доступными детям.

Проблеме становления речевой деятельности учащихся начальных классов всегда уделялось особое внимание. В настоящее время установлены общие тенденции обо-

гащения и активизации словарного запаса младших школьников, выявлены проблемы речевого развития, определены возможные пути формирования языковой компетенции школьников, проведен анализ монологической и диалогической форм речевого высказывания, выявлены психологические особенности формирования устной и письменной речи младших школьников.

Программа по русскому языку для начальной школы определяет круг речевых умений и навыков учащихся начальных классов, которые должны формироваться на протяжении четырех лет обучения при изучении фонетики, грамматики, правописания и развития речи. Поступая в школу, дети владеют разговорно-бытовой речью, но их словарь зачастую беден, недостаточен для того, чтобы выражать все представления и понятия, которые они получают в процессе школьного обучения. Усвоение огромного лексического запаса не может происходить стихийно. Одной из важнейших задач развития речи в школе является упорядочи-

вание словарной работы, выделение основных ее направлений и их обоснование, управление процессом обогащения словаря школьников. Также необходимо учитывать, что ребенок может понимать слова и выражения, но не употреблять их в своей речи.

Большое значение в системе обогащения лексического запаса младших школьников на уроках русского языка имеет работа над словом его значением, употреблением, способностью вступать в синонимические и антонимические отношения, сочетаться с другими словами. Особый интерес, с этой точки зрения, представляет работа с лингвистическими словарями. По мнению известного ученого методиста А.В. Текучева, словарная работа – это не эпизод в работе учителя, а систематическая, хорошо организованная, педагогически целесообразно построенная работа, связанная со всеми разделами курса русского языка.

Между тем, работа со словарями в школе проводится, как правило, эпизодически, от случая к случаю. Даже обращаясь к словарям, учащиеся не всегда учитывают в должной мере все сведения о слове, которые можно найти в словарной статье. Обычно их интересует лишь значение, но необходимо знать также семантическую и стилистическую характеристики слова. Не зная значения, функции слова в речи, учащийся не сможет точно использовать его в своей речи, даже при хорошем знании грамматики. Признавая значимость лингвистических словарей для обогащения и активизации словарного запаса учащихся начальных классов, необходимо сделать словари постоянными спутниками ученика в его работе на уроках русского языка и чтения, добиться того, чтобы пользование словарем стало потребностью для ученика.

Итак, одним из основных показателей умственного и речевого развития школьника служит богатство его словарного запаса, умение правильно, связно и эмоционально выражать свои мысли. Чем богаче активный словарный запас учащегося, тем содержательнее и красочнее его устная и письменная речь. Чтобы добиться свободного владения языком, необходимо в ходе обучения обогатить словарный запас, в том числе путем эффективного использования лингвистических словарей на уроках русского языка.

Работа со словарями является одной из важных проблем дидактики и учебной лексикографии. Осваивая умение работать со словарем на уроке, младший школьник вырабатывает самообразовательные навыки и навыки самоконтроля. «Словари русского языка – могучее орудие культуры речи

и вместе с тем продукт этой культуры» [2]. Согласно стандартам второго поколения, в разделе «Получение, поиск и фиксация информации» говорится, что выпускник научится ориентироваться в соответствующих возрасту словарях, и получит возможность научиться находить несколько источников информации, пользоваться словарями.

Словарь – справочная книга, содержащая собрание слов (морфем, словосочетаний, идиом и т.п.), расположенных по определенному принципу, и дающая сведения об их значениях, употреблении, происхождении, переводе на другой язык. Иными словами, это справочная книга, содержащая информацию о понятиях, предметах, ими обозначаемых, о деталях в области науки, культуры и т.д.

Важным при составлении словаря является вопрос о порядке расположения материала. Составление словарей – очень сложная работа. Кроме общелингвистических положений о слове, его значениях и употреблении, грамматических и фонетических характеристик, надо знать технику составления словарей и понимать состав словаря.

Чаще всего используется алфавитный порядок, иногда в том или ином сочетании с различными принципами расположения. Например, во многих случаях применяется гнездование, то есть объединение в одно «гнездо» (в рамках одной словарной статьи) слов, связанных общностью корня, хотя это нарушает алфавитную последовательность. Фактически в этих случаях происходит отступление от алфавитного порядка слов в сторону алфавитного порядка корней. Это оказывается очень удобным для некоторых типов словарей, например, для словообразовательных и этимологических. Последовательное проведение гнездового принципа соответствует лексикографической традиции многих языков. Так, арабские словари принято строить именно по алфавиту корней, помещая под каждым корнем все производные (в том числе и производные с приставками).

Типы словарей весьма разнообразны. Многие из этих словарей не предназначены для чтения младшим школьником, но учитель начальных классов часто обращается к ним за справками в решении тех или иных лингвистических вопросов.

В первую очередь, словари четко делятся на две группы: энциклопедические и лингвистические. Особенностью энциклопедических словарей является то, что в них объясняются не слова, а реалии (предметы, лица, явления, понятия), обозначаемые теми или иными словами. Слово *энциклопедия* родилось у древних греков,

обозначавших им «круг знаний», «обучение по всему кругу знаний» [10].

На иных принципах строятся лингвистические словари. Целью лингвистических словарей является объяснение лексического значения слов, их грамматическая, стилистическая, этимологическая, орфоэпическая и другая характеристика. В зависимости от этого, существуют различные типы лингвистических словарей русского языка: толковые, словообразовательные, орфоэпические, орфографические, этимологические, словари синонимов, антонимов, омонимов, иностранных слов и многие другие. На базе этих словарей созданы специальные школьные словари с учетом психологических особенностей школьников, методики их обучения и т.д., которые дают самый разнообразный языковой материал.

Одним из основных словарей используемых в школе является толковый словарь. Толковый словарь содержит в себе объяснения значений слов их грамматическую и экспрессивно-стилистическую характеристику, отличает их нормативное написание и произношение. Словарь рассчитан на всех учащихся младших классов и может быть с успехом использован на уроках русского языка. В нём содержатся следующие сведения:

- даётся краткое толкование каждого значения слова;
- в словарной статье приводятся производные слова (например, осветить – несов. освещать; сущ., освещение, – я, ср.);
- все слова снабжены ударениями, а трудных случаях указывается также произношение;
- при всех словах даются основные грамматические формы;
- приводятся примеры употребления слов в речи, а также фразеологизмы, включающие данное слово;
- стилистически ограниченные слова имеют пометы, указывающие на сферу употребления слова.

Использование толкового словаря придаёт всей работе не расплывчатый характер, а делает её легко управляемой. Не маловажным методическим усвоением, обеспечивающим результативность использования толкового словарика на уроках, является развитием эмоциональных процессов личности. Речь идёт о богатстве переживаний связанных с познанием самого слова, правильностью его понимания, точностью употребления в речи в разных значениях. На начальных этапах введения толкового словарика эмоциональный настрой поддерживается играми и занимательными упражнениями, решению которых помогает словарь.

Первоклассники делают для себя языковые открытия на материале казалось бы, простых, давно ставших доступными слов. Одно из таких открытий – это осмысление явлений многозначности в языке. Теоретический материал по многозначности в начальной школе не даётся, поэтому задача учителя познакомить младших школьников в практическом плане. Этой работе помогает толковый словарь.

Формирование прочного навыка работы со словарем начинается с первых шагов ученика в школе, т.е. с уроков обучения грамоте. Заучивание алфавита проводится как одна из физкультминуток в игровой форме. Например, называя букву, дети хлопают в ладоши. Это заставляет проговорить буквы ритмично, не отставая от товарищей. Вторым этапом работы становится практическое применение алфавита. На этом этапе учащиеся выполняют от 5 до 10 слов. Затем работа усложняется: проводится непосредственное знакомство учащихся с некоторыми существующими словарями. Первое – визуальное: учащиеся видят, что словари бывают больше, узнают, что в них содержится много информации, т.е. слов, что без знания алфавита слова быстро не найдешь. При работе с орфографическим словарем предполагаются самые простейшие задания: найдите свое имя в списке имен в приложении к словарю; прочитайте на букву А, правильно соблюдая ударение, выпишите несколько слов на заданную букву; разыщите спрятавшееся слово. На третьем этапе работы учащимся предлагается использовать словарь при выполнении различных видов самостоятельных работ. Например, найдите нужное слово и вставьте его в предложение; составьте предложение по картинке, о написании трудных слов справляйтесь в словаре.

Словарь синонимов сопровождается проводимыми синонимическими рядами, краткими пояснениями синонимов и иллюстрируют их употребление примерами из литературных произведений. Синонимический ряд возглавляется доминантой, т.е. таким членом синонимического ряда, который избирается как носитель главного значения, подчиняющие себе все дополнительные смысловые и стилистические оттенки значения. Выбор доминанты определяет характер всего ряда. Так, глагол «броситься» является доминантой к синонимам «кинулся, метнулся, ринуться, устремиться, рвануться». Словарная статья словарика синонимов выглядит следующим образом:

- В начале статьи столбиком дан весь синонимический ряд во главе с доминантой;

– Затем указывается общее значение слов, объединенных в синонимическом ряду;

– Далее анализируются разнообразные и часто тонкие оттенки отдельных синонимов;

– Каждый синоним иллюстрируется примерами из произведений русской классической литературы.

Потребность в словаре синонимов связана с тем, что далеко не просто пользоваться синонимами, особенно младшему школьнику. Современный русский язык обладает сложной системой синонимов. Синонимический словарь является важным источником обогащения словарного запаса учащихся. Это пособие может серьёзно способствовать повышению общей речевой культуры учащихся. Умение пользоваться словарём синонимов характеризует языковое развитие и бережное отношение к слову, к богатствам языка, воспитывает у школьников стремление употреблять слова в точном соответствии с их значением и стилистической характеристикой. Чтобы осознано подобрать необходимые синонимы, надо прибегнуть к словарику синонимов, который укажет на лексические и стилистические особенности каждого из приведённых синонимов, поможет подобрать единственно нужные слова для выражения данного содержания. Использование словаря синонимов на уроках русского языка способствует развитию у школьников самостоятельного лингвистического мышления, воспитывает потребность в использовании справочной литературы, позволяет глубже проникнуть в языковую природу синонимов.

В словаре антонимов словарная статья состоит следующим образом. Озаглавлена она антонимической парой одной и той же части речи. Далее толкуется значение членов антонимической пары. Большое значение уделяется иллюстрации антонимов соответствующим текстовым материалом из литературных произведений, вошедших в круг детского чтения начальной школы, а также из фольклора. В конце школьного словаря антонимов дан алфавитный указатель слов, входящих в антонимическую пару.

В этимологическом словаре словарная статья состоит из нескольких частей. В первой части называется заголовочное слово статьи и затем даётся толкование его современного лексического значения. У многозначного слова объясняется одно из значений, в котором оно чаще всего употребляется младшими школьниками. Вторая часть составляет этимологическую справку, в которой сообщается язык – источник происхождения слова, название слова, толкуется первоначальное значение, выделяет-

ся слово и исторические родственные данному. Далее приводится образец краткой записи этимологической справки в словаре. Запись строится по следующей схеме: изучаемое слово (выделенное большими буквами, со знаком ударения, линией обозначена орфограмма); производящее слово, морфема, исторически родственные слова, первоначальное значение слова. Завершает словарную статью текст, иллюстрирующий исходное историческое значение анализируемого слова.

Школьная программа ориентирует учителя, на то чтобы в первую очередь младших школьников пользоваться фразеологическим словарём. В последующие годы обучения в школе внимание к фразеологии усиливается. Словарная статья включает в себя:

- заголовочное слово;
- грамматические и стилистические пометы;
- толкование фразеологизмов;
- иллюстрированный материал;
- справочную часть, в которую часто

дается этимология некоторых фразеологизмов; также обозначена, стилистическая роль тех фразеологизмов, которые закрепились в функции того или иного члена предложения (например, «из-под полы» (обст.), «как в аптеке» (обст.)). В словаре максимально использованы стилистические пометы.

Овладение русским языком невозможно без усвоения его изобразительно – выразительных средств. Фразеологизмы по выражению В.Г. Белинского, составляют «народную физиономию языка, его оригинальные средства и самобытное, самородное богатство» [2].

Изучение фразеологизмов в школе способствует развитию лингвистического мышления детей, обогащению их словарного запаса, повышению речевой культуры. Фразеологическая работа должна вестись не эпизодически, а в системе уже на ранней системе обучения. Большие возможности заключает в себе внеклассные занятия.

По мнению Е.Н. Лагузовой автора статьи «Фразеологическая работа в начальной школе». В 1-м классе целесообразно заменить термин «фразеологизм» термином «крылатые слова». Во 2-м классе уместно познакомить их с серьёзным лингвистическим термином, дав его в близком младшим школьникам интерпретации. В 3-4-х классах можно акцентировать внимание детей на употреблении фразеологизмов в собственной речи и особенно использование их как ярких выразительных средств в художественной литературе.

Итак, зная различные типы словарей, учитель может логически построить свою

работу с ними. Например, толковый словарь является нормативным и общедоступным пособием, словарь признан, содействовать повышению культуры речи младших школьников и быть руководством к правильному употреблению слов, образованию форм, произношения и написания. Использование словаря синонимов и словарика антонимов способствует развитию младших школьников лингвистического мышления, позволяет глубже проникнуть в структуру языка. Этимологический словарь помогает объяснить и понять написание и значение слов. Фразеологический словарь помогает учащимся младших классов легче ориентироваться во фразеологизмах, крылатых словах и широкому употреблению их в собственной речи.

Таким образом, работа со словарями не только преследует грамматические цели, но была направлена на ознакомление с лексическим значением новых слов, значение которых дети не понимали или понимали не правильно. Словарные упражнения проводятся с целью обучения правильному орфоэпическому произношению, соблюдая нормативные ударения, при помощи фразеологии развивается лингвистическое мышление детей, обогащается словарный запас, происходит повышение речевой культуры; работая со словариком синонимов и антонимов, учащиеся обогащают и активизируют словарный запас младших школьников, развивают стремление употреблять слова в точном соответствии с их значением и стилистической характеристикой.

Одна из задач школьного обучения – подготовить учащегося к жизни в обществе, развить его коммуникативные способности. Особое место в решении этих проблем отводится урокам русского языка. Именно на них происходит формирование связной устной и письменной речи учащихся. А один из основных показателей умственного и речевого развития школьника – это богатство его лексического запаса. Чтобы добиться свободного владения языком, необходимо в ходе обучения обеспечить достаточный словарный запас, который младшие школьники могут почерпнуть из разнообразных лингвистических словарей, предлагаемых современной наукой.

Многие учителя в XX веке на первое место при обучении грамматике ставили вопросы обогащения речи учащихся новым языковым материалом и развития навыков свободной, правильной и красивой устной и письменной речи, что возможно только при богатом лексическом запасе человека.

Слово – основная значимая единица языка. Словами и их сочетаниями обозначаются конкретные предметы и отвлечённые

понятия, словами выражаются и эмоции. Любое речевое высказывание складывается из слов (и их сочетаний), выстроенных в определённой последовательности в соответствии с замыслом и связанных между собой грамматически (при помощи окончаний, предлогов, союзов и других средств). Чем богаче словарь человека, тем шире у него возможности выбора и более точного, оригинального и выразительного оформления мысли. Объём словарного запаса, его разнообразие, подвижность рассматриваются в методике как важное условие успешного развития речи.

Усвоение огромного лексического запаса не может проходить стихийно. Одной из важнейших задач развития речи в школе является упорядочивание словарной работы, выделение основных направлений и их обоснование, управление процессом обогащения словаря школьников.

Методика словарной работы в школе предусматривает четыре основных линии [5]:

1. Обогащение словаря школьника, то есть усвоение новых, ранее неизвестных учащимся слов, а также новых значений тех слов, которые уже имелись в их словарном запасе. Чтобы успешно овладевать словарным богатством родного языка, учащийся должен ежедневно прибавлять к своему словарю примерно 8–10 новых словарных единиц (в том числе, на уроках родного языка – примерно 4–6 слов).

2. Уточнение словаря школьника – самая широкая сфера словарной работы, включающая в себя:

- наполнение содержанием тех слов, которые усвоены учащимися не вполне точно: уточнение их значений путем включения в контекст, сопоставления близких по значению слов и противопоставления антонимов, сравнения значений и употребления паронимов и т.п.;

- усвоение лексической сочетаемости слов, в том числе во фразеологических единицах;

- усвоение иносказательных значений слов, многозначности слов;

- усвоение лексической синонимии и тех оттенков смысловых значений слов, которые свойственны отдельным синонимам в синонимической группе.

3. Активизация словаря школьника, то есть перенесение как можно большего количества слов из словаря пассивного в словарь активный.

4. Устранение нелитературных слов, перевод их из активного словаря в пассивный. Имеются в виду слова диалектные, просторечные, жаргонные, которые дети усвоили под влиянием речевой среды.

Все названные направления работы над словарем школьника должны постоянно взаимодействовать[4].

Основные источники обогащения и совершенствования словаря – это произведения художественной литературы, тексты учебных книг, тексты кинофильмов и телепередач, речь учителя и других работников школы и внешкольных учреждений. Всё это – педагогически контролируемые и организуемые источники обогащения языка.

Но на речь учащихся влияют и другие, педагогически не контролируемые источники, которые могут оказаться правильными, с точки зрения литературного языка, но могут быть и неправильными. Так, в речи родителей, родственников и друзей учащихся могут встречаться диалектизмы, просторечные слова и формы, жаргонные слова и выражения. Известно, например, что в бытовой и игровой речи школьников много слов нарочито искажённых или переосмысленных. Нередко даже в интеллигентных семьях используются жаргонизмы и профессионализмы. Слушая речь взрослых, дети нередко усваивают слова, совсем неуместные в быту и даже школьном обиходе (*аннулировать* вместо *устранять*, *реставрировать* вместо *починить* и т.п.).

Задача школы, в частности, состоит в том, чтобы взять в свои руки стихию речевых влияний, в которой живут школьники, и управлять ею. Очень важно изучать речевое окружение школьников, поддерживать контакт с родителями.

Готовясь к уроку русского языка, учитель отмечает для себя, какие слова и обороты речи будут использованы для словарной работы: 2–3 слова, которые для большинства учащихся могут оказаться непонятными, будут разъяснены; 3–4 слова или сочетания намечены для работы над уточнением их оттенков, эмоциональных окрасок, сочетаемости; слова, над которыми велась работа, будут включены в пересказ или в высказывания самих учащихся по вопросам учителя.

Все направления словарной работы возможны в начальных классах лишь на практической основе, главным образом с опорой на текст, без теоретических сведений и даже, как правило, без терминов.

Весьма полезным пособием для обогащения и активизации словарного запаса являются словари. Изданы и издаются словари орфографические, толковые, орфоэпические, грамматические, словообразовательные, фразеологические, синонимов, антонимов и многие другие. Эти словари успешно могут использоваться учителем

начальных классов как для справок, так и для подбора материала.

Наилучший толкователь значения слов – контекст. Не случайно в толковых словарях приводятся цитаты-иллюстрации, в которых как бы высвечиваются и основные, и дополнительные значения слов, и их сочетаемость. Однако встречаются и такие слова, которые не станут понятными даже в результате прочтения текста. Как и во всякой учебной работе, в объяснении значений слов необходимо руководствоваться общей дидактической задачей повышения степени самостоятельности и познавательной активности самих школьников. Добиться, чтобы сами учащиеся не только смутно уловили смысл нового слова в тексте, но и сумели объяснить его значение, – значит обеспечить их умственное развитие, воспитать самостоятельность.

Редко бывает так, чтобы новое слово не поняли все учащиеся, в классе правильно понимают все слова и обороты речи, встретившиеся в рассказе, и бывает до 10 человек, которые в том же рассказе не понимают вовсе или понимают не точно до 10–12 слов. В коллективной или групповой работе над словарём учитель опирается на тех учащихся, словарь которых более богат и разнообразен.

В методике апробированы и широко используются следующие приёмы разъяснения значений слов (приёмы располагаются по степени их развивающего потенциала) [8]:

1. Учащиеся под руководством учителя осуществляют словообразовательный анализ слова и на этой основе выясняют его значение (или оттенок значения). Для начальных классов простейшим подходом к словообразовательному анализу служит вопрос: «От какого слова образовано новое слово?» или: «Почему так назвали?» Таким способом могут быть объяснены слова шапка-ушанка (закрывает уши), подосиновик (растет под осиной), леденец (тает во рту, как лед), рыжик (рыжего цвета), костяника (ягода с косточкой), односельчане (люди из одного села лучезарный (от слов лучи и зря) и т. п.

Такой способ объяснения слов позволяет осуществлять связь словарной работы с правописанием, так как выявляет корни слов и способствует проверке безударных гласных, звонких, глухих и непронизносимых согласных.

2. Словообразовательный анализ нередко сопровождается сопоставлением слова с другими словами с целью выяснения различий, для разграничения значений паронимов, например: землянка и земляника (оба

слова образовались от слова земля); серебряный и серебристый (сделанный из серебра и похожи цветом на серебро) и т. п.

3. Как уже говорилось, опора на контекст в любом случае способствует пониманию слова. Но бывают случаи, когда роль контекста особенно велика и основным средством раскрытия значения слова становится прочтение отрывка с этим словом. Например, слова нелюдим, на отшибе, угрюмый и чурается из рассказа Б. Полевого «Последний день Матвея Кузьмина» вне текста объяснить трудно, и состав слов не вполне поясняет их значение. Однако чтение той части, рассказа, где характеризуется старый Матвей, ведущий замкнутый образ жизни, значение слов «высвечивает»; школьники легче понимают не только их прямое значение, но и уместность употребления, и сочетаемость, и выразительность.

4. Вариантом предыдущего приема служит самостоятельное включение нового слова в иной контекст, составленный самими детьми. Это прием активизации, о чем будет сказано ниже, но в то же время это прекрасный прием глубокого раскрытия значения слова (в трудных случаях включение в контекст может произвести учитель).

5. Отвечает требованиям самостоятельности выяснение значения нового слова по справочным материалам, т.е. по словарям и сноскам в книге для чтения. Как уже отмечалось, специального толкового словаря для начальной школы пока не создано; однако есть все же справочная литература энциклопедического типа, например книга «Кто такой? Что такое?». В отдельных случаях можно пользоваться толковыми словарями.

6. Объяснение значения слова путем показа картинки, макета, чучела или иного наглядного материала, как средство развития познавательной активности учащихся, зависит от степени самостоятельности привлеченных к объяснению школьников: если картинку, объясняющую значение слова ландыш, школьники подобрали сами, либо использовали гербарий, или, наконец, нарисовали, то их познавательная активность в объяснении слова достаточно высока. Иногда возможен показ рисунка или иллюстрации. Так, для объяснения существительных и прилагательных следует показать предметные картинки, а для объяснения глаголов – сюжетные.

7. Замена объясняемого слова его синонимом (обычно – доминантой синонимического ряда) – один из наиболее часто применяемых приемов. Он не вызывал бы возражений (тем более что его применение требует значительной активности школьни-

ков), если бы при этом не возникала одна довольно частая ошибка. Так, анализируя язык сказки В.М. Гаршина «Лягушка–путешественница», дети заменяют яркие, выразительные слова *шлепнулась с сучка вводу, бултыхнулась в грязный пруд и полетела вверх тормашками* невыразительными, стилистически нейтральными словами *упала, стала падать*. Такое «объяснение» слов *шлепнулась, бултыхнулась* и фразеологизма *полетела вверх тормашками* не обогащает, а обедняет речь детей, так как уводит их от эмоционально окрашенных слов, имеющих оттенки значения, к словам стилистически нейтральным, лишенным оттенков и окрасок. Чтобы избежать указанной ошибки при объяснении слова через синоним, нужно, во-первых, подбирать несколько синонимов; во-вторых, сравнивать значения синонимов, подчеркивая их различия и выразительность (третьеклассники, сравнивая, говорят: «Шлепнулась – это не просто упала, а сильно упала, шлепнулась пузом, брызги полетели», «она с перепугу прыгнула и упала в воду»; «бултыхнулась – это значит сильно упала, с сильным звуком, это смешно»). Дополнительные пояснения при замене слова синонимами помогают детям понять выразительность авторских слов, их точность, образность.

8. Некоторые слова могут быть объяснены путем подбора антонимической пары. Так, слово *тусклый* становится понятным детям, если ему противопоставить уже известное ранее слово *яркий*; слова *старт* и *финиш* легче понять и запомнить, если они употреблены в одном тексте как обозначение начала и конца пути соревнующихся спортсменов. Примером использования смысловой противоположности слов может служить стихотворение В.В. Маяковского «Что такое хорошо и что такое плохо?»: чтоб лучше понять слово *неряха*, используются слова *чистые, опрятный, аккуратный*. Сопоставляются значения слов *трус* и *храбрый*.

9. Наконец, многие слова могут быть разъяснены на основе развёрнутого описания, иногда состоящего из группы слов, иногда из нескольких предложений. Этот способ разъяснения значений слов ценен тем, что он позволяет сохранять непринуждённость беседы. Например, в стихотворении Джанни Родари «Всемирный хоровод» приводятся названия национальностей. Детям задаётся вопрос: «Кто где живет?». В развёрнутых ответах раскрываются значения слова *абиссинцы*, *англичане*, и др. Таким же образом разъясняются слова *оружейники*, *расногвордейцы* в рассказе А. Кононова «Рождение армии».

Разнообразие приёмов и повышение активности самих учащихся в объяснение значения слов – важнейшая задача словарной работы в начальных классах.

С многозначностью слов школьники сталкиваются постоянно, но не всегда осознают её. К пониманию многозначности дети приходят от иносказания, которыми сами пользуются в дошкольном возрасте.

Также проводятся специальные упражнения:

1. Подобрать слова, которые имели бы по 2-3 значения; на каждое значение составить предложения. Объяснить значения слова для 1 класса: ножка, спинка, горлышко, ротик, нос, молния, идёт; слова для 2 класса: голова, земля, мир, класс, стол, ракета; слова для 3-4 классов: крыло, свет, ядро, полотно.

2. Сравнить значения слов в сочетаниях: идут часы – идут дети. Камень на дороге – камень на сердце.

3. Подобрать близкие по смыслу слова к каждому значению данных слов, то есть синонимы: сырой – мокрый.

4. Подобрать противоположные по смыслу слова к каждому значению данных слов, то есть антонимы: сырой – сухой.

К понятию многозначности школьник идёт о тропа, от иносказательного «образного» употребления слова, и поэтому важной сферой работы, связанной с явлениями многозначности, является анализ образов, художественные тексты богаты такими материалом. Например, в рассказе Ю. Нагибина «Зимний дуб» встречаем более десяти слов, употреблённых в непрямо значении. С каждым художественным текстом можно поработать над многозначностью (над переносным значением) 2–3 слов.

От многозначности слов дети переходят к омонимам, которые обычно им даются в занимательных, игровых материалах: не сёт меня леса за темные леса... Не хочет косой косить косой, говорит: «Коса, коса».

Работа с синонимами – наиболее важная область словарной работы. Лексическое богатство языка в значительной степени обеспечивается его синонимикой. Понятия о предметах, действиях, признаках имеют множество вариантов, оттенков. Чем больше в словаре синонимов, их обозначающих, тем богаче выразительные возможности как языка в целом, так и каждого его носителя. Русский язык очень богат синонимами. Так словарь синонимов З.Е. Александровой к слову «глупый» даёт 37 синонимов. Конечно, не все синонимы должны и могут быть усвоены учащимися начальных классов.

В начальных классах не даётся теоретических сведений о синонимах, однако, прак-

тическая работа с синонимами, наблюдения над ними формируют у учащихся понятия о синонимах. Система практических упражнений с синонимами складывается из следующих элементов:

– обнаружение синонимов в читаемых текстах, объяснение значений и особенно оттенков значений, различий между словами-синонимами;

– подбор синонимов, которые могут служить заменой данному, и выяснение оттенков значений, различий употребления;

– специальные упражнения с синонимами;

– активизация синонимов, то есть использование в связанной речи;

– исправление речевых ошибок неудачно употребленных слов: замена неудачного слова другим, синонимичным ему и более уместным в данном тексте.

Элементарную работу с синонимами начинают в 1 классе. Так, в рассказе Е. Пермяка «Как Маша стала большой» читаем: маленькая Маша, а туфельки у неё крошечные. Первоклассники легко обнаруживают смысловые различия между словами крошечный и маленький, а так же ласковую эмоциональную окраску этих слов.

Во 2 и 3 классах целесообразно вводить группы трёх синонимов и более: смелый, храбрый, отважный воин, ложь, враньё, оберегать.

На примере диалога из рассказа Л. Воронковой «В новой семье», проводится работа над глаголами речи: сказала, произнесла, добавила и т.д. Строго говоря, далеко не все эти слова – синонимы. Но в начальных классах такое расширительное понимание синонимии бывает необходимо. В сущности, здесь дети анализируют слова, входящие в одну тематическую группу, в данном случае – слова, обозначающие речь, говорение. Разнообразие таких слов обеспечивает точность выражения мысли: шепнула, воскликнула и т.п., позволяет избежать назойливого повторения одного и того же нейтрального слова сказала.

Приведём примеры простейших упражнений с синонимами:

1. Дётся список слов, относящихся одной части речи. В списке две синонимические группы и 1–2 «конфликтных» слова. Задание состоит в том, чтобы из этого списка выписать или вычленить устно эти группы. Возможный вариант списка слов: бежит, глядит, мчит, смотрит, несётся, глаз не сводит. Конфликтное слово – спит. Кроме того, в список включен фразеологизм глаз не сводит.

2. Расположение синонимов по возрастающей или убывающей степени какого-либо признака. Школьникам даётся группа

слов. Деи составляют ряды по возрастанию размеров. Затем с этими словами составляют предложения, позволяющие уточнить значение каждого слова.

3. Подбор синонимов к данному слову. Даются, например слова: смешной – при изучении прилагательных; работать – при изучении глаголов; метель – при изучении существительного. Дети подбирают: смешной – забавный. Могут быть составлены предложения.

4. Замена синонима в предложении.

5. Выбор одного из двух-трёх данных слов.

Контрастные картины, поставленные рядом, воспринимаются ярче. Резкий переход от света к тени, от веселья к печали затрагивает чувства читателя. Не случайно много пословиц построено на антонимах, народные сказки содержат, как правило, противопоставления добра и зла, безобразия и красоты, ненависти и любви, правды и лжи.

Слова-антонимы встречаются в читаемых текстах. Так уже в 1 классе в рассказе Е. Пермяка «Первая рыбка» дети встречаются слова большущий ерш крохотный ершишка. Противоположность значений этих слов понятна детям. Работа с антонимами, как с синонимами, начинается с обнаружения их в тексте, но затем вводятся и специальные упражнения:

1. Подробно антонимов к данным словам: тьма – ..., вверх – ..., холодный – ..., уходить – ..., т.п.

2. Составление предложений с антонимами, точнее с парами антонимов.

3. Замена антонима в предложении: заяц бежит быстро. – Черепаха ходит... Зимой рано смеркается – Зимой поздно...

4. Продолжение начатого предложения с антонимами: в поле холодно, ветер свистит, а в уютном белом домике... – добавление слов тепло и спокойно.

Подбор антонимов к многозначным словам: свежий хлеб – ... (чёрствый хлеб); свежий ветер – ... (тёплый ветер).

5. Нередко говорящий или пишущий использует 2–3 синонима, противопоставляя им другой синонимический ряд, например. Школьники составляют аналогичные ряды.

Связь синонимии и антонимии – один из принципов словарной работы. Младшие школьники часто смешивают сходные слова войти и зайти, надеть и одеть, рыбный и рыбный и т.д.

Работа над такими смешиваемыми словами – это, в сущности, работа, по уточнению значений слов и их возможных сочетаний. Младшие школьники практически усваивают, что одеть можно что-то. Войти в комнату – без указания и продолжитель-

ность пребывания, а зайти – на короткое время. Зайти можно также за что-то: зашёл за угол. Словарики паронимов приводятся в методических пособиях по развитию речи.

Необходимо чтобы слово вошло в активный словарь младших школьников. Активный, то есть используемый в собственной речи, словарь у человека всегда уже общего объёма понимаемых слов, и разница между ними составляет пассивный словарь. Активизацией в методике называют перевод слов из пассивного словаря в активный, то есть употребление новых слов в собственной речевой практике – в беседе, в составляемых предложениях, в пересказе и рассказе, в письменном изложении и сочинении. Конечная цель словарной работы в том и состоит, чтобы активизировать максимальное количество усваиваемых слов, научить учащихся использовать их правильно, уместное, выбирать единственно правильное слово.

Известны следующие формы активизации словаря:

1. Составление словосочетаний с ненужными словами. Например, учащиеся встретились в контексте со словом хлопьями. Учитель спрашивает: «Какими хлопьями?» в таком упражнении новое, активизируемое слово выступает в разных сочетаниях, в разных вариантах. Подобная работа не только активизирует слова, но и углубляет их понимание.

2. Составление предложений с заданными словами или с одним заданным словом. Учащимся предлагается составить предложения со словом коллектив; со словами могучий и прекрасный; со словами улыбнулся а затем со словами усмехнулся и ухмыльнулся. Составляется несколько вариантов предложений с заданными словами, причём возможны элементы соревнования.

Активизация слов способом составления предложений практикуется как на уроках чтения, так и на уроках русского языка, а также в процессе других работ, включая внеурочные. На уроках русского языка с задачей активизации словаря сочетаются задачи активизации грамматических форм: например, составляется предложение, где нужно не просто употребить слово, но употребить его в заданном падеже, если это существительное, в заданном времени и лице, если это глагол. Таким же способом активизируются слова с различными приставками, суффиксами (например, составить предложения со словами *высказывать, предсказывать, пересказать, подказать, рассказать*).

3. Близкий к тексту пересказ прочитанного с использованием важнейшей лексики

и фразеологии оригинала. Пересказ, с одной стороны, должен быть самостоятельным, в противном случае он превратится в механическое зазубривание текста, а с другой стороны, пересказ помогает активизировать лексику; следовательно, в нем должны употребляться слова и обороты речи, использованные автором. Первая задача решается введением творческих заданий, выборочного и сжатого пересказа. Что же касается второй задачи, то учитель, готовясь к уроку, намечает те слова и сочетания, воспроизведение которых он будет требовать от учащихся. Естественно, что в ходе беседы и работы над текстом на эти слова и выражения обращается большое внимание.

Практика показывает, что достаточная самостоятельность пересказа обеспечивается при воспроизведении 40% лексики оригинала. При этом следует обращать внимание, в тех ли значениях, в тех ли сочетаниях они употреблены. Установлено, что наиболее трудно воспроизводятся те слова, которые обладают оттенками значений, эмоциональными окрасками и другими стилистическими характеристиками. Нейтральные невыразительные слова усваиваются и воспроизводятся школьниками легче. Следовательно, в процессе подготовительной работы к пересказу необходимо готовить учащихся к преодолению типичных затруднений.

4. Рассказы по наблюдениям, по картинкам, и иные сочинения различных типов с использованием так называемых «опорных» слов, то есть заданных для обязательного употребления. Эти упражнения сводятся к тому, чтобы учащиеся обязательно употребили в своих рассказах и сочинениях необходимые слова, усвоенные в процессе подготовки к рассказу, и сочинению или за-

писаны учителем на доске перед началом рассказа или написанием сочинения.

Таким образом, система в словарной работе состоит в том, чтобы слово было школьником правильно воспринято в тексте, понятно со всеми его оттенками и окрасками, усвоено, то есть вошло бы в его словарь и воспроизводилось в нужных случаях, чтобы оно прошло через специальные упражнения, в которых углубляется его понимание, усваивается его сочетаемость, подготавливается его употребление, и наконец, чтобы оно было употреблено школьниками самостоятельно в собственных высказываниях.

Список литературы

1. Бессчастная Е.И. Еще раз о словарной работе на уроках русского языка. Опыт молодым / Е.И. Бессчастная // Начальная школа. – 2001. – № 8. – С. 64–67.
2. Бобровская Г.В. Активизация словаря младшего школьника / Г.В. Бобровская // Начальная школа. 2003. – № 4. – С. 47–51.
3. Возрастные возможности усвоения знаний (младшие классы школы) / Под ред. Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова. М., 1966.
4. Денисова М.А. Словарь как связь слов с жизнью / М.А. Денисова // Русский язык в школе. 1999. – № 6. – С. 71–76.
5. Сергеева Б.В. Особенности организации современного урока в начальной школе // НАУКОГРАД – электронное периодическое издание. [Электронный ресурс] Режим доступа <http://nauka-it.ru/> 30.10.2013, Москва, 2013.
6. Ушакова О.Д. Синонимы и антонимы. Словарик школьника / О.Д. Ушакова. СПб., 2005.
7. Федоренко Л.П. Принципы и методы обучения русскому языку / Л.П. Федоренко. М., 1994.
8. Чернова Г.Б. Развитие речи учащихся одна из основных задач начального образования / Г.Б. Чернова // Начальная школа. – 2000. – № 12. – С. 15–17.
9. Юртаев С.В. Принципы и методы развития речи / С.В. Юртаев // Начальная школа. 2004. – № 9. – С. 37–42.
10. Яшенкова С.Н. Как я работаю со словарными словами / С.Н. Яшенкова // Начальная школа. 2001. – № 9. – С. 128–130.

УДК 371

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ****Сергеева Б.В., Трофимцова О.С.***ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», Краснодар, e-mail: 5906372@mail.ru*

Статья посвящена проблеме развития речевой деятельности младших школьников в начальной школе. Проблема исследования обусловлена противоречием между необходимостью формирования речевой деятельности младших школьников и недостаточным вниманием современной школы к данной проблеме. В начальной школе проблема развития речи связана, во-первых, с тем, что учащиеся в своей речи часто повторяют одни и те же слова; во-вторых, с неточностью употребления слов в речи; в-третьих, с неумением использовать тропы и другие изобразительные средства языка; в-четвертых, с неумением правильно строить синтаксические конструкции. В статье описаны психолого-лингвистические основы развития речевой деятельности младших школьников. Представлены проблемы формирования речевой деятельности младших школьников. Также раскрыты методические основания развития речевой деятельности учащихся начальных классов.

Ключевые слова: речевая деятельность, методы и приёмы развития речевой деятельности, младшие школьники

**THEORETICAL FOUNDATIONS OF DEVELOPMENT OF SPEECH ACTIVITY
OF YOUNGER SCHOOLBOYS****Sergeeva B.V., Trofimtsova O.S.***Kuban state university, Krasnodar, e-mail: 5906372@mail.ru*

The article deals with the development of speech activity of younger pupils in elementary school. The problem is due to study the contradiction between the need of formation of speech activity of younger schoolchildren and the lack of attention of the modern school to the problem. In elementary school, the problem of speech is related, firstly, to the fact that students in his speech often repeated the same words; secondly, the inaccuracy of the use of words in speech; Thirdly, with the inability to use the trails and other visual means of language; Fourth, with the inability to properly build syntax. This article describes the psychological and linguistic basis for the development of speech activity of younger schoolboys. Presents the problems of formation of speech activity of younger schoolchildren. Also disclosed methodological foundation of development of speech activity of primary school children.

Keywords: speech activity, methods and techniques of development of speech activity, younger students

В жизни современного общества необычайно расширилась сфера воздействия живого, звучащего слова на человека. Грамотная устная речь способствует скорости, легкости общения между людьми, придает речи коммуникативное совершенство. Все это заставляет предъявлять высокие требования к правильности звучащей речи. Задача сознательного овладения нормами речи, воспитания максимального уважения к богатым традициям русского языка сейчас не только выдвигается на первый план, но и определяется как важнейшая общественная задача нашего времени, как социальный заказ общества.

Повышение речевой культуры учащихся – одна из актуальных задач, стоящих перед современной школой. Общеизвестно, что показателем уровня культуры человека, мышления, интеллекта является его речь, которая должна соответствовать языковым нормам. Именно в начальной школе дети начинают овладевать нормами устного и письменного литературного языка, учатся использовать языковые средства в разных условиях общения в соответствии с целями

и задачами речи. При этом учитель должен помочь детям осмыслить требования к речи, учить младших школьников при формулировке мыслей следить за правильностью, точностью, разнообразием, выразительностью языковых средств. Обогащение словарного запаса учащихся, обучение связной речи и развитие ее выразительности – таковы основные задачи, которые решаются в практической работе учителей-практиков и теоретических исканиях методистов.

Современному обществу необходимы люди, владеющие словом, умеющие отстаивать свои убеждения, взгляды, вести дискуссию, творчески включающиеся в процесс межличностной коммуникации. В этой связи одной из главных задач современной школы является подготовка выпускника начальной школы, который умел бы общаться, слушать и говорить так, чтобы его слушали, умел оценивать чужую, и конечно свою речь.

Большой вклад в разработку проблемы речевого развития в разные годы внесли Ф.И. Буслаев, В.Я. Стоюнин, В.П. Острогорский, Л.И. Поливанов, В.П. Шереме-

тевский, В.В. Голубков, А.Д. Алферов, М.А. Рыбникова, К.Б. Бархин, Н.М. Соколов, Л.С. Троицкий, С.А. Смирнов, Н.В. Колокольцев, А.А. Липаев, современные ученые К.В. Мальцева, М.Р. Львов, Т.А. Ладыженская, В.Я. Коровина, О.Ю. Богданова, Н.А. Демидова, Л.М. Зельманова, Т.Ф. Курдюмова, Н.И. Кудряшев, М.В. Черкезова и др.

Научить младшего школьника ясно и грамматически правильно говорить, обладать хорошо поставленным голосом, излагать собственные мысли в свободной творческой интерпретации в устной и письменной форме, уметь выражать свои эмоции разнообразными интонационными средствами, соблюдать речевую культуру и развивать у него умение общаться – сложное и кропотливое дело, требующее от учителя напряжённого труда, а главное – эффективно действующего подхода к развитию речи в самом широком понимании, его организации и корректировке. Развивать речь детей – значит систематически работать над её содержанием, последовательно учить построению предложений, вдумчивому выбору подходящего слова и его формы, постоянно работать над грамотным построением мыслей.

Однако именно в начальной школе обучение живому слову нередко недооценивается учителями; недочеты речи застаиваются, и исправить их впоследствии уже оказывается очень трудно.

Речь – это один из видов общения, которое необходимо людям в их совместной деятельности, в социальной жизни, в обмене информацией, в познании, в образовании. Она обогащает человека, служит предметом искусства.

Речь разнообразна. Это и разговор друзей, и горячий призыв оратора, и монолог артиста, и ответ ученика у доски. В разных ситуациях речь выступает в различных формах. Речь бывает внутренней и внешней. Внутренняя речь – это речь мысленная, протекающая, хотя на языковом материале, но без отчётливых внешних проявлений. Это как бы разговор с самим собой. Она отрывочна, лишена чётких грамматических форм.

Внешняя речь – это речь-общение, речь для других. Она рассчитана на восприятие, на то, чтобы говорящего поняли его собеседники или слушатели. Внешняя речь бывает диалогической и монологической.

Диалог – это разговор двух или нескольких лиц. Каждое отдельное высказывание зависит от реплик других собеседников, от ситуации. Диалог не нуждается в развёрнутых предложениях, поэтому в нём много неполных предложений.

Монолог – это речь одного человека, например рассказ, сообщение, пересказ. В отличие от диалога монолог произволен, требует волевого усилия, а иногда и значительной подготовительной работы.

Речь конкретного человека – это отражение его общей культуры. Поэтому речь должна отвечать определённым требованиям.

1. Правильность – это соблюдение норм современного литературного языка – грамматики, орфографии, пунктуации. Правильность считается базовым качеством хорошей речи.

2. Ясность – это доступность её для понимания другими. Вредят ясности слова и выражения, придуманные или взятые из какого-либо произведения для украшения.

3. Чистота – свободная от лексики, находящейся за пределами литературного языка (жаргонизмов, диалектизмов, слов паразитов).

4. Точность – значение слов и словосочетаний, употреблённых в речи, полностью соотносено со смысловой и предметной сторонами речи.

5. Выразительность – умение ярко, убедительно и в то же время по возможности сжато выразить свои мысли и чувства, умение интонацией, выбором слов, построением предложений действовать на адресата.

6. Богатство – определяется выбором языковых средств для выражения одной и той же мысли, отсутствие однообразия, повторения одних и тех же слов и конструкций.

Внешняя речь может выступать как в устной, так и в письменной форме.

Письменной речи, в общем, свойственны те же черты, что и в устной, но они более строго выражены. В то же время есть и отличительные черты.

Во-первых, письменная речь всегда сложнее и полнее устной, предложения крупнее, чаще употребляются конструкции, осложняющие предложения, больше книжных слов.

Во-вторых, в письменном варианте невозможны паузы, логические ударения, интонация, жесты и другие средства, играющие столь важную роль в речи устной.

В-третьих, письменная речь ограничена орфографией.

В-четвёртых, письменная речь составляется и протекает значительно медленнее, чем устная.

В-пятых, письменная речь – это речь подготовленная, подлежащая проверке, поддающаяся исправлению, совершенствованию, поэтому овладение письменной речью способствует повышению общей языковой культуры.

В начальной школе детей обучают чтению, письму, речи устной и письменной – это есть формирование специфических речевых умений и навыков, то есть видов речевой деятельности. Обычно выделяют четыре основных вида речевой деятельности.

1. Чтение.
2. Аудирование.
3. Устная речь.
4. Письменная речь.

Рассмотрим механизмы речевой деятельности.

Человек всю свою жизнь совершенствует свою речь, овладевает богатством языка. Речь возникает из потребности высказаться, а высказывания человека порождаются определёнными побуждениями. Эту сторону речевой деятельности называют мотивацией речи.

Мотивация речи (ради чего я говорю) возникает у детей при наличии эмоций, связанных с яркими впечатлениями, интересом к той или иной деятельности. Значит – потребность общения – это первое условие речевого развития. Но общение возможно только с помощью общепонятных знаков, то есть слов, их сочетаний, различных оборотов речи. Следовательно, детям нужно дать образцы речи или создать речевую среду. Это второе условие речевого развития. От того, какая у ребёнка речевая среда, во многом зависит богатство и разнообразие его собственной речи. Речь помогает ребёнку не только общаться с другими людьми, но и познавать мир. Овладение речью – это способ познания действительности. Богатство речи во многом зависит от обогащения ребёнка различными представлениями и понятиями, от его жизненного опыта. Иными словами, развиваясь, речь нуждается не только в языковом, но и в фактическом материале. Это третье условие успешного речевого развития.

Для ребёнка хорошая речь – залог успешного обучения и развития. Вначале язык усваивается ребёнком стихийно, в процессе общения. Но этого недостаточно, стихийно усвоенная речь примитивна и не всегда правильна. Некоторые очень важные аспекты языка стихийно усвоены быть не могут и поэтому находятся в ведении школы. Это, во-первых, усвоение литературного языка, подчинённого норме, умение отличать литературный, «правильный», от нелитературного, от просторечия, диалектов, жаргонов. Школа учит литературному языку в его художественном, научном и разговорном вариантах. Это огромный объём материала, многие сотни новых слов, тысячи новых значений уже известных слов, множество таких сочетаний, синтаксических конструкций, которых дети до школы

в устной практике не употребляли. И здесь необходима система учебных воздействий на учащихся, нужна планомерная работа, чётко и определённо дозирующая материал, нужно соблюдение ступеней в формировании речи.

Во-вторых, учащиеся овладевают чтением и письмом. И чтение, и письмо – это речевые навыки, опирающиеся на систему языка, на знание его фонетики, графики, лексики, грамматики, орфографии. Письменная речь всегда строже устной. Она имеет свои особенности в построении фраз, в отборе лексики, в использовании грамматических форм. Овладевая письменной речью, дети усваивают особенности жанров: описания, повествования, письма, заметки в газету, рассуждения.

Третья сфера работы школы по речевому развитию – это доведение речевых умений детей до какого-то минимума, ниже которого не должен остаться ни один ученик. Это совершенствование речи учащихся, повышение её культуры.

Речь – очень широкая сфера деятельности человека. Выделяют четыре уровня работы по развитию речевой деятельности учащихся[2].

1. Произносительный уровень. Произношение звуков родной речи к моменту поступления ребёнка в школу уже в основном усвоено, но из акустического потока выделять конкретные звуки ему нелегко. У некоторых детей есть трудности в произношении некоторых звуков. Произносительная работа планируется по направлениям: техника, орфоэпия, интонация.

Первым направлением является работа над техникой речи, которая понимается, как результат правильного дыхания, чёткой дикции: речь усваивается, когда приобретается способность управлять мускулами речедвигательного аппарата. Из этой закономерности обучения речи вытекает принцип внимания к материи языка, к физическому развитию органов речи. Различают дыхание физическое и речевое. В жизни дыхание является произвольным. В ходе чтения вслух и говорения обычно физиологического дыхания не хватает. В этом случае имеет место речевое дыхание, процесс управляемый, произвольный. Эта произвольность обеспечивает достаточно быстрый вдох, осуществляемый на паузах, краткую задержку дыхания для удержания взятого воздуха и медленный выдох, необходимый для свободного и естественного произнесения группы слов.

Задачи развития речевого дыхания:

Во-первых, следует тренировать длинный выдох, а не умение вдыхать большое количество воздуха.

Во-вторых, необходимо тренировать умение рационально расходовать и своевременно возобновлять запас воздуха во время речи. Воспитание речевого дыхания следует осуществлять путём косвенного воздействия на дыхательный аппарат с помощью постановки элементарных действенных задач, «предлагаемых обстоятельств», воображения, ассоциаций. Таковы, например, упражнения с воображаемой свечой, когда учащимся предлагается дуть на пламя свечи с целью отклонить или погасить его. Не менее важной задачей в работе над техникой речи является совершенствование дикционных навыков учащихся, которое состоит в воспитании у учащихся чистоты и ясности произнесения отдельных звуков, слогов, слов, фраз. Здесь следует учитывать недостатки функционирования речевой базы младшей школы. Массовый характер имеет неточная работа артикуляционного аппарата: во-первых, в результате вялости и недостаточной гибкости частей речевого аппарата наблюдается «смазанность речи», неясность, нечёткость; во-вторых, в результате чрезмерной напряжённости мышц речевого аппарата возникает чрезмерная торопливость произнесения. Нередки у младших школьников и индивидуальные дефекты речи: картавость, шепелявость, присвистывание и так далее.

Учёт названных недостатков помогает определить основные направления по их преодолению.

Проведение артикуляционной гимнастики, направленной на развитие, укрепление мышц губ, языка, челюстей, рта.

Организация упражнений для отработки артикуляции гласных и согласных звуков (изолированных и в контексте).

Вторым направлением работы по развитию речевой деятельности на произносительном уровне является организация практического усвоения младшими школьниками орфоэпических норм русского литературного языка.

У ребёнка-дошкольника, который слышит и воспринимает лишь устную форму речи, навыки говорения складываются неосознанно под влиянием естественного речевого окружения. С приходом ребёнка в школу основным механизмом овладения произносительными нормами продолжает оставаться имитация, подражание речи окружающих, причём важнейшим фактором становится звучащая речь учителя. Однако в действие вступает новое существенное обстоятельство – процесс усвоения орфоэпических норм продолжается под значительным воздействием написания, которое является источником наиболее ти-

пичных, общих для всех русских младших школьников орфоэпических ошибок. Например, в словах «что», «чтобы» учащиеся произносят «чт» вместо «шт». Подобные ошибки вызваны несоответствием звукового и буквенного составов слова и распространены не только в озвученной письменной, но и в естественной разговорной речи детей.

Задача учителя начальных классов состоит в предупреждении и устранении отрицательного воздействия написания как ведущей причины отклонений от орфоэпических норм. Следует учить детей орфоэпически правильно читать напечатанное и грамотно записывать орфоэпически диктуемое.

Основу орфоэпического минимума составляют правила произношения сочетания «чт» в местоимении «что» и его производных; сочетания «чн» в отдельных словах («конечно», «нарочно» и других); сочетания «щн» в существительном «помощник», окончания «ого», «его» («зимнего») и слова «сегодня»; слов иноязычного происхождения типа «почтальон», «район»; сочетаний «гк», «гч» в словах «лёгкий», «мягкий»; твёрдых и мягких согласных перед «е» в заимствованных словах. Предметом усвоения становятся слова и формы, отличающиеся устойчивостью, стабильностью.

Третье направление работы – совершенствование интонационных умений учащихся. Для решения этой сложной задачи учителю необходимо хорошо понимать сущность данного лингвистического явления. Интонация – это звуковое средство языка, с помощью которого говорящий и слушающий выделяют в потоке речи высказывание и его смысловые части, противопоставляют высказывания по их цели (повествование, волеизъявление, вопрос) и передают субъективное отношение к высказываемому. В структуру интонации как явления сложного входят такие элементы:

- 1) Мелодика (повышение и понижение тона).
- 2) Интенсивность (силовой или динамический момент).
- 3) Темп или длительность.
- 4) Пауза.
- 5) Особый тембр, как средство выражения эмоций.

Своеобразие интонации находит отражение в методических подходах к организации соответствующей работы.

Реализация функционального подхода к изучению данного явления требует условного (в учебных целях) разграничения эмоциональной и смысловой (логической,

грамматической) интонации. Начинать же работу следует с углубленного рассмотрения именно эмоциональной интонации. Эффективность работы над эмоциональной интонацией обеспечивается определенными условиями. Во-первых, следует организовать специальную работу по накоплению словаря эмоциональных состояний, так как учащиеся не имеют достаточного запаса эмоционально-оценочной лексики; предметом практического освоения становятся интонации первичных эмоциональных состояний (радость, печаль, гнев, страх, удивление). Во-вторых, в качестве важнейшего средства развития интонационных умений учащихся необходимо использовать речевую ситуацию, которая обеспечивает возникновение живых, естественных интонаций. Следует предельно детализировать обстоятельства действительности, это поможет ребёнку без труда представить себя вместе с героем или вместо героя. Воображение пробуждает чувства, на волне эмоционального отклика – высказывание (от лица персонажа) и получает необходимое интонационное оформление. Целесообразно избрать путь «от диалога – к монологу», то есть начинать совершенствование интонационных умений учащихся следует с диалогической речи, постепенно переходя к совершенствованию монологической речи.

2. Лексический уровень (словарная работа). Слово – основная единица речи, от богатства и мобильности словаря личности зависит качество речи и успешность общения. С точки зрения механизмов речи перед школьником стоят две задачи:

1) Количественное накопление в памяти слов с пониманием всех его оттенков значения, их экспрессивных окрасок.

2) Задача активности, готовности словаря к речевой деятельности, то есть быстрого и точного выбора слов, включения их в предложения и текст в прямом и переносном значении.

Рассмотрим источники обогащения словаря младшего школьника по степени влияния на речь детей:

1. Речевая среда в семье, среди друзей.
2. Речевая среда: книги, газеты, радио, телевидение.
3. Учебная работа в школе (учебники, речь учителя).
4. Словари, справочники.

Наилучший источник обогащения словаря – живое общение, речь, устная и письменная, литература: слово в тексте всегда как бы высвечивается семантически и художественно.

Приёмы объяснения значений слов (их семантизация) подразделяются на:

а) самостоятельные, то есть без прямой помощи учителя: значение слова выясняется по картинке–иллюстрации или по картинному словарю, по сноске на странице учебной книги, по словарю в конце учебника, словарям – толковому, синонимическому и другим, по контексту – по догадке, в результате анализа морфемного состава слова, для иноязычных слов – по значению слова в языке–источнике;

б) с помощью учителя: подбор синонимов, антонимов, паронимов; объяснение значений и оттенков учителем; введение слова в собственный текст, который проясняет его значение; выяснение трудных случаев семантизации этимологическим способом, через словообразование; помощь учителя в поиске слова в словарях; обучение использованию словарей и справочников; помощь в семантизации через иностранный язык.

Школьники любят словарные игры: кроссворды (решение и составление своих), ребусы, шарады. Игровой характер принимают поисковые задачи: исследование происхождения фамилий, имён, топонимов – названий городов, деревень, рек, озёр и так далее (деревня «Катериновка», «Чёрный Дол», «Камышенка», фамилии «Некрасов», «Кузнецов», реки «Десна», «Шуя», имена «Владимир», «Всеволод»).

Обычно выделяют следующие лексико-семантические темы:

- работа с синонимами;
- работа с омонимами;
- работа с антонимами и паронимами;
- работа со словами иноязычного происхождения;
- работа с устаревшими словами;
- работа с многозначными словами;
- работа со словами, имеющими оттенки значения и экспрессивность;
- работа с новообразованными словами;
- работа с фразеологизмами;
- работа с тропами;
- составление тематических групп слов.

Как правило, каждый из объектов изучения проходит 4 ступени работы учащихся:

- 1) Обнаружение слова в тексте.
- 2) Семантизация – занесение в словарь, формирование соответствующего понятия.
- 3) Выполнение ряда упражнений со словами данной лексико-семантической группы: составление синонимических рядов, градация синонимов и так далее.
- 4) Введение новых слов в текст, в свою речь, то есть их активизация, употребление в коммуникативных целях.

3. Грамматический уровень. На этом уровне работы на первое место выдвигается механизм построения синтаксических конструкций: словосочетания и предложения.

Это достигается упражнениями, тренировкой, то есть построением словосочетаний и предложений разнообразных типов.

Словосочетание – это лексико-грамматическое единство, не выражающее законченной мысли. Виды речевых упражнений со словосочетаниями:

- установление связей внутри словосочетания, фиксация этих связей на письме;
- толкование значений словосочетаний вне предложения и в нём;
- систематическое изображение связей между словами в словосочетании, то есть моделирование;
- составление словосочетаний разнообразных типов и тематики, выбор подчинённых слов по ассоциации;
- выделение устойчивых сочетаний, толкование их значений, употребление в речи;
- исправление речевых ошибок в словообразовании;
- редактирование текста.

Предложение – минимальная единица речи. Виды упражнений с предложениями подразделяются на аналитические (разбор предложений) и систематические (построение, конструирование предложений).

По степени активности учащихся и их познавательной самостоятельности упражнения разделяются: «по образцу», конструктивные, коммуникативно-творческие.

Упражнения на основе образцов:

- чтение и запись образцов, анализ их смысла и формы, оценка предложения, выбор слов, изобразительных средств, выразительное чтение;
- заучивание стихов и прозы;
- составление предложений по вопросам, как простейший приём, так как вопрос подсказывает структуру ответа;
- составление предложений, аналогичных данному.

Конструктивные упражнения – опираются полностью или частично на правила или модели, придающие целенаправленность работе школьников в составлении или в перестройке предложений.

Виды конструктивных упражнений:

- восстановление деформированного текста;
- деление текста, напечатанного без заглавных букв и без знаков препинания на конце, на предложения на основе смысла и грамматических связей;
- ступенчатое, по вопросам, распространение данного предложения;
- то же упражнение с задачей редактирования, совершенствования собственных предложений и текста;
- соединение 2–3 предложений в одно;

– построение предложений заданного типа или по моделям (с однородными членами);

– выражение одной и той же мысли в нескольких вариантах, с объяснением возникающих оттенков смысла.

Творческие упражнения имеют целью свободное составление предложений по предложенным учителем или самостоятельно взятым ситуациям.

Виды творческих упражнений:

- задаётся тема, предлагается картина, что облегчает работу школьников;
- даются опорные слова или сочетания;
- задаётся жанр или тип речи (загадка, пословица и так далее);

4. Уровень текста. Текст обладает единством темы и замысла, относительной завершёностью, определённой внутренней структурой, синтаксическими и логическими связями внутри его компонентов и между ними. В практике начального обучения приняты следующие виды текстовых упражнений, группирующихся по трём направлениям или методам: «по образцу», конструктивные и коммуникативно-творческие. Упражнения подразделяются также на устные и письменные:

- устный пересказ прочитанного в различных вариантах;
- различные текстовые выступления учащихся в связи с чтением и анализом произведений литературы, с изучением языковой теории: развёрнутые, обобщающие сообщения, доклады, диалоги, обсуждения;
- различные импровизации: рассказы из жизни, сочинение сказок и рассказов, пословиц и загадок;
- сочинение по самостоятельно выбранной или заданной теме, по картинкам, по предложенному и самостоятельно составленному плану, по началу и концу, по заданной схеме сюжета;
- записи по наблюдениям, ведение дневников;
- различные виды драматизации, инсценировка рассказов;
- статьи в газеты, отзывы о прочитанном.

Развивая связную речь школьников, мы прививаем ряд конкретных умений, то есть, учим их. Подчеркнём же умения, которые относятся именно к уровню текста:

- во-первых, умение понять, осмыслить тему, выделить её, найти границы;
- во-вторых, умение собирать материал, отбирать то, что важно и отбрасывать второстепенное;
- в-третьих, умение располагать материал в нужной последовательности, строить рассказ или сочинение по плану;
- в-четвёртых, умение пользоваться средствами языка в соответствии с литера-

турными нормами и задачами высказывания, а также исправлять, совершенствовать, улучшать написанное.

Речь представляет собой очень сложное и в то же время, дифференцированное явление: это и фонетика, и лексика, морфология и синтаксис, орфография и пунктуация.

В начальном курсе русского языка всё более чётко выступают две взаимосвязанные подсистемы: языковое образование и речевое развитие. При этом знания по языку и речеведению составляют для учащихся фундамент, на котором происходит овладение речевыми умениями. Развитие речевой деятельности на уроках русского языка происходит неразрывно с изучением разделов русского языка. Рассмотрим проблемы развития речевой деятельности при изучении разделов русского языка.

Сегодня приходится констатировать, что, несмотря на значительное внимание к речевому развитию учащихся, наблюдаемое в последние годы, эти задачи решаются не полностью. И речевая среда, в которой растёт ребёнок, не всегда удовлетворяет школу, и обучение речи пока страдает большими недостатками.

Фонетика. К моменту поступления в школу дети в большинстве случаев имеют достаточно тренированный речевой аппарат и достаточно развитый речевой слух, чтобы различать на слух и воспроизводить в собственной речи все смысловоразличительные свойства звуковых единиц. Между тем специальные исследования детской речи показывают, что в развитии произносительного навыка учащихся имеются существенные проблемы. Так значительная часть учащихся начальной школы не владеет достаточно чёткой членораздельной речью. Это отражается и на навыках письменной речи: плохая дикция часто является причиной ошибок типа описок. Недостаток развития артикуляционного навыка учащихся проявляется в чрезмерном затруднении при произношении незнакомых слов, слов иноязычного происхождения или сложных по составу («эксплуатация»), слова с повторяющимися звуками («лаборатория»). При произношении подобных слов детьми часто допускаются искажения (выпадение, перестановка звуков), причём такого рода затруднения не проходят сами по себе с возрастом, а нередко сохраняются на всю жизнь. С недостаточным развитием речевого слуха чаще всего связаны и отклонения от орфоэпической нормы. Нарушение литературной произносительной нормы может быть обусловлено:

– влиянием диалекта;

– влиянием орфографии. Такие ошибки особенно часты при чтении вслух («того», «учиться»).

Однако, независимо от конкретных причин, орфоэпические ошибки всегда связаны с неумением вслушиваться в звуковую состав слова, оценивать своё и чужое произношение с точки зрения его нормативности. Как утверждают методисты, люди с хорошо развитым речевым слухом, оказавшись вне диалектной среды, быстро избавляются от диалектного произношения, усваивая литературную норму путём простого подражания. Большинству же учащихся приходится преодолевать ряд серьёзных затруднений, чтобы приобрести устойчивые навыки литературного произношения. Существенным компонентом произносительно-слуховой культуры является умение на слух определять место ударения в слове. Недостаточное развитие этого умения является одной из причин устойчивости орфографических ошибок, в постановке словесного ударения. С этим же связано недостаточное развитие чувства речевого ритма. Это проявляется, например, в неумении правильно читать стихи, воспроизводя их ритмично-мелодическую структуру. Необходимым компонентом произносительно-слуховой культуры являются навыки интонационные, формирование которых требует целенаправленной работы учителя. Исследования устной речи учащихся показывают, что недостатки в звуковом её оформлении обусловлены недостатками развития речевой деятельности в целом и, прежде всего её синтаксической неразвитостью. Однако можно здесь говорить и об отсутствии собственно фонетических умений. Нередко дети не умеют выразить голосом своё отношение к тому, о чём они говорят, делают случайные логические ударения, не оправданные задачей высказывания, не выделяют интонационно-звуковыми средствами главного, не умеют повысить или понизить голос, сказать что-то громче, что-то тише. Иными словами, интонационное оформление речи не соответствует тому логическому и эмоциональному содержанию, которое выражается в произносимом тексте. При этом младший школьник иногда затрудняется интонационно правильно произнести тот или иной отрезок речи, хотя и понимает его семантико-синтаксические отношения. Здесь сказывается отсутствие чисто «технического» умения воспроизвести тот или иной интонационный рисунок речи, умение имитировать нужную интонацию, что также связано со слабым развитием речевого слуха. Указанные недостатки свой-

ственны в основном монологической речи учащихся. Ими же характеризуется чтение вслух: учащиеся часто не умеют выразительно читать знаки препинания, передавать голосом смысловые отношения между частями текста, логическое и эмоциональное содержание читаемого, выдерживать нужный темп и громкость. У младшего школьника внутренне сознающего эти недостатки своего речевого развития появляется боязнь публичных выступлений, развёрнутых устных ответов перед классом, публичного чтения вслух. Что касается разговорной диалогической речи школьников, то и здесь в качестве недостатков следует отметить чрезмерную резкость, порой грубость интонаций, неумение регулировать в соответствии с ситуацией общения громкость речи и её общий тон. Последнее проявляется в неумении голосом выразить внимание, сочувствие, уважение к собеседнику, неумение говорить с интонацией подчеркнутой вежливости при обращении к старшим.

Отмеченные недочёты речи затрудняют школьнику процесс общения с окружающими, особенно взрослыми и в дальнейшем могут отрицательно сказаться на его социальной практике.

Рассмотрим некоторые особенности овладения школьниками значащими частями слова. Наблюдения над восприятием школьниками производных слов убеждают, что все активные в современной лексике слова не вызывают особых трудностей, если они взяты в контексте. Однако когда перед школьниками стоит задача выбрать наиболее точное или яркое для данного конкретного высказывания производное слово, они испытывают значительные затруднения. Школьников затрудняет употребление существительных со значением опредмеченного признака и действия («белизна», «чтение»).

Как показывают наблюдения, знакомство учащихся с теоретическими сведениями из области словообразования и состава слова обычно переключают их внимание на структурное, формальное своеобразие слов, ослабляя имевшееся у них стихийное стремление за различием в форме слов видеть и различие в значении, причём это переключение становится более явным от класса к классу. В этом отношении показательно, что эмоционально-оценочные и экспрессивные суффиксы типа -ик, -оват-, -онок, значение которых может быть передано описательно, ученики характеризуют через значение слова, причём взятого в определённом контексте. Хотя школьный учебник и программа ориентируют при

определении способа образования слов и при разборе их по составу работать со связными текстами, повседневная практика показывает, что многие учителя ограничиваются анализом изолированных слов взятых вне контекста. Это в определённой мере лишает школьников возможности видеть разницу в употреблении в речи разных типов производных слов.

Кроме того, сами возможности детей в использовании различных морфемных объединений ограничены. Это, как и недостаточное владение лексическим составом, в целом обуславливает появление в речи детей некоторых искусственных образований, имеющих в нормированном языке синонимы, вызывает нарушение норм словообразования. Отсюда актуальность целенаправленной работы над морфемным составом в аспекте развития речевой деятельности.

Исследования словарного запаса дают возможность выявить наличие «пустых клеток» в лексической микросистеме, усвоенной младшими школьниками. Так, установлено, что речь учащихся бедна отвлечённой лексикой: словами, обозначающими цвет; словами, выражающими оценку; эмоционально-окрашенной и образно-выразительной лексикой; синонимами. Объективную трудность составляет описание различных пластов лексики, которой владеет младший школьник, выявление соотношения между активным и пассивным словарём младшего школьника, выявление системных связей, существующих в языковом сознании учащихся младших классов.

Усвоение значения отвлечённых имён представляет для младших школьников большую сложность. Развитие форм конкретно-образного мышления предшествует развитию форм абстрактного мышления. Подавляющее большинство объяснений, данных в детских работах, представляет собой различные способы конкретизации отвлечённого значения.

Чаще всего объяснение отвлечённого понятия даётся детьми через функциональное его проявление. Например: трусость – бояться молнии, безделье – двоечник бездельничает на уроке. При этом значение слова может определяться детьми через чисто внешнее, частное, несущественное проявление данного понятия, что связано с возникающими в их сознании побочными, примыкающими к основному понятию ассоциациями. Можно проследить, как преломляется отвлечённое понятие через жизненный опыт ребёнка, его собственное восприятие мира: активность – это когда

в классе пишут стенгазету, дисциплина – человек не дерётся.

Таким образом, из совокупности всех признаков, входящих в значение слова, выделяется один, который является для ребёнка признаком–заместителем абстрактного понятия. Отсюда следует, что работа над значением отдельного слова должна быть связана с установлением полного набора признаков, составляющих это значение. Словарная работа органически связана со всеми видами работы по развитию связной речи и является лишь одним из аспектов многогранного целого.

Рассмотрим особенности освоения школьниками грамматических норм.

Навыки образования и употребления грамматических норм ребёнком приобретаются в процессе овладения им речью. К моменту поступления в школу ребёнок, ещё не обучавшийся родному языку, практически полностью владеет грамматическими формами: дети никогда не делают ошибок при склонении, спряжении, согласовании слов. Овладевает этими речевыми операциями ребёнок в процессе фактического приспособления своей речевой деятельности к тем языковым условиям, в которых она протекает, то есть в процессе подражания. Их употребление не контролируется сознанием.

Целенаправленное изучение в школе языка, и в частности грамматики, вызывает существенные изменения в речевой деятельности детей.

Всё большую роль играет письменная речь, постоянно происходят стилевая дифференциация: наряду с разговорно-бытовым стилем всё больше развивается и совершенствуется книжный стиль речи. Укажем ряд типичных затруднений при употреблении грамматических форм.

1. Ошибки в образовании:

- форм множественного числа существительного («шофера» вместо «шоферы»);
- форм сравнительной и превосходной степени («красивше» вместо «красивее»);
- личных форм глагола и форм наклонения («жгёт» вместо «жжёт»).

Причины появления таких ошибок могут быть обусловлены развитием языка, влиянием диалектного и просторечного словоизменения, законом аналогии.

2. Ошибки, связанные с употреблением форм в предложении:

- несоблюдение правил сочетаемости видовых и временных форм глагола («Где не появился Чапаев, всюду собиралось много народа»);
- не учёт сочетательных особенностей слов и словоформ («Он пошёл загорать ноги»);

– злоупотребление многочисленными словосочетаниями с большим количеством форм родительного падежа («Для решения задачи успешной уборки урожая хлеба»).

Причиной этих затруднений является незнание грамматических норм, владение которыми даже для взрослого человека – задача трудная. Таким образом, необходимо вооружить учащихся определенными знаниями о речи, например, о том, что в разных случаях мы говорим по-разному, что, говоря о чем-то, можно повествовать, рассуждать, что-то описывать и оценивать, что в высказывании всегда должен быть «стержень» (тема, основная мысль). Эти знания не самоцель, они нужны каждому младшему школьнику как средство научения сознательному отношению к речи, как стимулирование желания совершить ее.

В методической науке неоднократно предпринимались попытки создать систему обучения речи. Различные подходы к ее построению обусловлены различным пониманием самой сущности системы и того, что должно быть положено в ее основу. У истоков разработки данной проблемы под системой понималась *определенная последовательность методических приемов* в проведении упражнений, обеспечивающих увеличение самостоятельности учащихся при их выполнении [1].

Особая роль в создании системы первоначального обучения отечественному языку принадлежит К.Д. Ушинскому. Опираясь на прогрессивные идеи русской и западноевропейской педагогики, Ушинский обосновал теоретически и разработал целостную, стройную систему обучения родному языку в начальной школе. В данной системе можно выделить целый ряд вопросов, характеризующих ее именно как систему в современном понимании:

- роль родного языка в жизни общества, в развитии и воспитании личности;
- его место в начальном обучении;
- цели преподавания;
- дидактические принципы, средства, методы и приемы обучения родному языку и развития речи.

Анализ современных достижений в области создания системы обучения связной речи показывают, что усилия ученых по-прежнему направлены на разработку теоретических (лингвистических и психологических) основ системы, на определение содержания обучения (знаний и речевых умений) на разных его этапах, на совершенствование методики обучения. Появилось глубокое убеждение, что для успешного речевого развития недостаточно простого выполнения упражнений в под-

боре синонимов, в составлении предложений, в рассказывании и пересказе – такая система обучения не вооружает учеников пониманием существующих речевых закономерностей, знанием набора действий и способов их выполнения при обдумывании высказываний, знанием критериев оценки создаваемых текстов. Иначе говоря, такая система не позволяет учить школьников *сознательному отношению к речи*, что влечет за собой различного рода речевые недочеты.

Богатство словаря – признак высокого развития как общества в целом, так и каждого отдельного человека, поэтому работе над словарем учащихся придается в школе очень большое значение. Особенность словарной работы в школе (как, впрочем, и многих других видов работы по развитию речи) состоит в том, что она проводится в процессе всей учебно-воспитательной деятельности учителя [6].

Сравнение современных программ для начальной школы, позволяет выделить основные направления, по которым предусматривается углубление работы по развитию связной речи. В качестве таких направлений можно назвать:

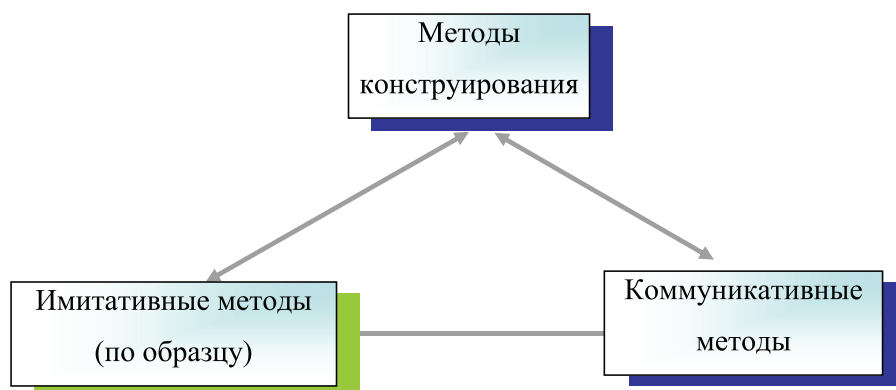
- расширение объема речеведческих сведений и понятий;
- углубление работы над типами речи (повествованием, описанием, рассуждением) за счет изучения их разновидностей;
- введение сведений по стилистике и работа над текстами различных стилей;
- уточнение комплекса речевых умений, выделение частных умений в структуре обобщенных речевых действий;
- использование нетрадиционных видов упражнений в связной речи;
- увеличение объема и сложности используемых в системе обучения текстов.

Важно, чтобы усвоение новых слов проходило не стихийно, чтобы учитель управлял этим процессом и таким образом облегчал его для учащихся, обеспечивал правильность, полноту усвоения слов. Цель словарной работы в том и состоит, чтобы активизировать (т.е. перенести из пассивного в активный словарь) как можно большее количество слов, научить детей использовать их правильно, в точном значении, уместно, научить выбирать нужное слово, чтобы слово в тексте было школьником правильно воспринято.

По своему содержанию словарная работа в школе складывается из четырех направлений:

- во-первых, обогащение словаря, т.е. усвоение тех новых слов, которых школьники ранее не знали вовсе, новых значений слов;
- во-вторых, уточнение словаря, т.е. углублений понимания уже известных слов, выяснение их оттенков, различий между синонимами, подбор антонимов, анализ многозначности, иносказательных значений;
- в-третьих, активизация словаря, т.е. включение как можно более широкого круга слов в речь каждого учащегося, введение слов в предложения, усвоение сочетаемости слов с другими словами, уместность их употребления в том или ином тексте;
- в-четвертых, устранение нелитературных слов, употребляемых иногда младшими школьниками, исправление ошибочных ударений, произношений[9].

Однако данный подход отражает работу учителя, как правило, в рамках уроков русского языка и литературного чтения. Безусловно, язык для детей: на основе чтения, анализа, заучивания отрывков формируется речь учащихся, развивается их языковое чутье, вкус.



Методы речевого развития

Современная методика развития речи в своем арсенале разработала три группы методов, взаимосвязанных и взаимодополняющих друг друга, представлены на рисунке.

К традиционно существующим имитативным методам (обучение по образцам) сложилось отрицательное отношение, как к чему-то антиразвивающему. Вместе с тем, заучивание наизусть стихов, прозы, афоризмов, фразеологизмов и т.д. весьма полезно, поскольку они обогащают речь, способствуют ее развитию, укрепляют память, дают основу для отработки выразительности, для участия в социальной деятельности, в концертных выступлениях, то есть в преддверии искусства [3].

Учитывая особенности младшего школьного возраста, и тот факт, что развитие речи охватывает все учебные предметы, отметим, что обучение по «образцу», именно в начальной школе, является одним из ведущих. Так, обучение:

- многочисленным видам пересказов прочитанных текстов (близкий к тексту образца, сжатый, выборочный, с творческими дополнениями и с изменениями, с делением текста на части, озаглавливание частей, составление плана прочитанного рассказа, тоже в письменном варианте);

- письменным и устным изложениям (сообщениям) разнообразных стилей;

- составлению и оформлению собственных высказываний (объявления, заявления, делового письма, телеграммы, дневниковых записей и пр.) по типу данного или по модели в зависимости от жанра высказывания (описание, повествование, рассуждение).

Иными словами, образцовый текст выполняет роль основного составляющего в общем широком потоке языковых влияний на детей – влияний речевой среды на их формирующееся языковое чутье. Повышению самостоятельности и познавательной активности учащихся как раз и ведет использование имитационных методов. Однако имитационный метод при всей его популярности сам по себе не может быть достаточным, поскольку обучение «по образцам» подготавливает учащихся к другим методам развития речи.

Следующая группа методов развития речи – коммуникативные методы. Необходимость их использования обусловлена рядом требований:

- во-первых, любое высказывание учащегося (устное или письменное) вытекает из потребности вступить в контакт, поделиться своими мыслями и чувствами. Эта потребность вытекает из так называемой

речевой ситуации, следовательно сама ситуация может быть искусственно создана посредством коммуникативных методов (создание искусственных диалогов, споров, обсуждений, ролевых игр, переписки, бесед на прогулках и экскурсиях и т.д.). Даже в искусственных ситуациях мотивация резко повышает самостоятельность учащихся в речевой деятельности;

- во-вторых, говорящий (пишущий) должен быть в достаточной мере подготовлен к содержательному высказыванию, т.е. ему необходимо располагать обширным, достоверным, значимым материалом для своего выступления. Без свободного владения материалом школьник не может осуществить акт коммуникаций. Ее цель не будет достигнута, если содержание не будет подчинено авторскому замыслу, будет нарушена логика повествования;

- в-третьих, коммуникативная цель будет достигнута лишь в том случае, если учащийся достаточно владеет языковыми средствами: богатым и хорошо активизированным словарным запасом, способностью быстро и безошибочно образовывать грамматические формы, строить предложения и связывать их в тексте;

- в-четвертых, речь учащихся, его рассказ играют свою роль в общении. Даже обычный ответ ученика на уроке является мотивированным высказыванием, которое включено в систему познавательной деятельности всего класса. Если ответ выслушан и понят классом, вызвал определенный отклик окружения, то коммуникация прошла успешно. Однако этому так же необходимо учить младших школьников.

Коммуникативные методы опираются на теорию речевой деятельности, в частности на анализ речевого акта, поскольку учитывает все его ступени – и ситуативную, и мотивационную, и восприятия собеседником, и обратную связь.

Коммуникативные методы имеют свой набор приемов, средств обучения, типов заданий и упражнений:

- создание речевых ситуаций или выбор их из потока жизни;

- ролевые игры, труд, походы и экскурсии, картины, специально организованные наблюдения;

- словесное рисование картин, введение записей и дневников; создание сюжетов по воображению, в том числе сказочных;

- выбор разнообразных жанров – докладов, выступлений по радио, телепередачи, рекламы;

- «проба пера» – литературно-творческие попытки в прозе, в стихах, в драматических жанрах.

Третья группа методов – метод конструирования текста – это отчетливо выраженный синтетический метод. Он тесно связан с первыми двумя, поскольку в системе обучения «по образцам» виды текста анализируются, моделируются, и впоследствии конструирование связано и с коммуникативным методом, обеспечивающим мотивацию речи, ее действенность, определяет социальные и личностные функции речи.

Кроме того, необходимость использования методов конструирования обусловлена:

- Во-первых, грамматикой, и преимущественно – синтаксисом, а также лексикологией, теорией словообразования, доступных элементов стилистики, а для устного варианта речи – фонетикой, орфоэпией и интонацией;

- Во-вторых синтаксисом текста, теорией сложного синтаксического целого;

- В-третьих, теорией функциональных типов речи (и текста);

- В-четвертых, логикой;

- В-пятых, теорией композиции, образительных средств языка; наконец, элементами стилистики и культуры речи, куда входит и орфография.

Метод конструирования текста располагает обширным набором приемов и типов речевых упражнений. Приемы располагаются по группам: первая из них – работа над словом, или словарная работа:

- толкование значений слов, оттенков их значений, эмоционально-экспрессивных окрасок в процессе выбора слов для конкретных ситуаций;

- работа с синонимами, антонимами, паронимами, фразеологическими единицами, включение их в конкретный текст, в собственные предложения;

- работа со словарями – толковыми, словообразовательными, синонимическими, орфографическими;

- исправление ошибок словоупотребления в устной речи и в письменных сочинениях.

Вторая группа приемов – работа над словосочетанием:

- составление словосочетаний с конкретными словами – для текста или словосочетаний заданного типа;

- выверка сочетаемости слов на основе языкового чутья или по словарям сочетаемости;

- введение, включение словосочетаний в предложение текст;

- обнаружение и исправление ошибок в словосочетаниях, упражнения, предупреждающие подобные ошибки.

Третья группа – приемы работы над предложением:

- составление предложений на заданную тему, с использованием заданных слов;

- составление предложений заданного типа по схемам – моделям;

- выражение одной и той же мысли в различных (синонимических) синтаксических вариантах;

- интонирование предложений, работа над паузами, логическими ударениями;

- свободное составление предложений, фраз;

- редактирование предложений, устранение различных недочетов в их построении и прочее;

Четвертая группа – логическая:

- работа с понятиями и построение их определений, сравнение предметов, явлений природы по их признакам;

- построение обобщений, индуктивных и дедуктивных рассуждений, доказательств;

- исправление логических ошибок: неоправданных повторов, нарушений последовательности мыслей, восполнение пропусков чего-то важного и тому подобное.

Пятая группа – приёмы, опирающиеся на теорию текста:

- моделирование структуры текста образцов и подчинение собственного текста этой модели, т.е. редактирование своего текста;

- отработка типов связи в тексте;

- составление текстов различным функционально-смысловых типов: описания, повествования и рассуждения а также разных жанров: рассказа, пейзажной зарисовки, описания картины, очерка, статьи в газету, письма, пьесы;

- передача сюжета в диалогической форме.

Все три группы методов предполагают развитие системы речевых умений учащихся, в которой выделяют семь основных групп умений:

- связывать с темой изложения, с ее пониманием, раскрытием и определением ее границ;

- выразить в высказывании свою мысль (позицию, эмоции, отношение к лицам их поступкам и пр.);

- накапливать материал, отбирать важное и второстепенное в соответствии с темой и замыслом;

- систематизировать материал, располагать его, обдумывать и составлять план;

- подготавливать словарь в соответствии с темой, выбирать слова, сочетания, образы;

- интонировать высказывание;

- импровизировать;

- совершенствовать высказывание (устное/письменное), редактировать, проверять орфографию, пунктуацию[5].

Итак, существующие методы и приёмы развития речевой деятельности сочетаются в работе учащихся и учителя, дополняют одна другую и в совокупности создают базу для системы развития речевой деятельности учащихся начальной школы.

Современному человеку мало знать правила грамматики, он должен свободно выражать свои мысли, владеть высокой культурой речи, поэтому, как и любая другая наука, методика развития речи должна отвечать на запросы общественного развития.

Список литературы

1. Баринаева Е.А. Проблемы развития речи в методической науке // Русский язык в школе. 2007. № 5.
2. Жинкин Н.И. Психологические основы развития речи. В защиту живого слова. М., 1999.
3. Ладыженская Т.А. Система работы по развитию связной устной речи учащихся. М.: Педагогика, 1995.
4. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. М., 1999.
5. Львов М. Р. Место развития речи учащихся на уроках грамматики // Начальная школа. 1996. № 7.
6. Методические основы языкового образования и литературного развития младших школьников / Под общей ред. профессора Т.Г. Рамзаевой. СПб., 2007.
7. Пленкин Н.А. Система работы по развитию связной речи учащихся. // Преемственность и перспективность в обучении русскому языку. М., 2002.
8. Русский язык в начальных классах: Теория и практика обучения / под ред. М.С. Соловейчик. М., 1998.
9. Сергеева Б.В. Дидактическое обеспечение развития профессионально-познавательной активности будущего педагога начального образования: монография / Кубанский государственный университет, 2014.
10. Соловейчик М.С. Первые шаги в изучении языка и речи. М., 2000.

УДК 37.033(470.41)

РОЛЬ ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ В ФОРМИРОВАНИИ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ШКОЛЬНИКОВ

Хусаинов З.А.

ГОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», Казань, e-mail: zaudet@inbox.ru

В статье раскрываются такие понятия, как «этнопедагогика», «этноэкология», «этнопедагогические знания» и их содержание и качества с аспектов педагогики, психологии и философии. Приводятся примеры изречения татарского народа об охране окружающей среды. Этнопедагогические знания отражают основные закономерности и взаимосвязи, существующие в природе и обществе, нарушение которых порождает негативные необратимые процессы. Этнопедагогические знания предполагают взаимодействие и взаимосвязь общества с природной средой, и научные основы рационального природопользования. Закрепленные посредством языка в устной или письменной форме, этнопедагогические знания передавались из рода в род и усваивались молодым поколением. Необходимое требование к этнопедагогическим знаниям, получаемым в процессе целенаправленного обучения, – их систематичность, осознанность, широта и полнота. Педагог, умеющий вооружать учащихся этнопедагогическими знаниями, формирующий их экологическую культуру, выступает как наставник, с помощью которого школьники сознательно осуществляют облагораживание природно-социальной среды.

Ключевые слова: Этнопедагогика, школьники, знания, экология, культура

THE ROLE OF ETHNOPEDAGOGICAL KNOWLEDGE IN THE ECOLOGICAL CULTURE FORMATION OF SCHOOLCHILDREN

Khusainov Z.A.

Kazan (Volga region) Federal University, Kazan, e-mail: zaudet@inbox.ru

The article reveals such notions as «ethnopedagogy», «etnoecology», «ethnopedagogical knowledge» and their content and quality from pedagogical, psychological and philosophical aspects. The examples of the sayings of the Tatar people on environmental protection are given. Ethnopedagogical knowledge reflects the basic laws and relationships that exist in nature and society, the violation of which generates negative irreversible processes. Ethnopedagogical knowledge means interaction and interrelation of society and the natural environment, as well as the scientific basis of efficient environmental management. Anchored by language, orally or in writing, ethnopedagogical knowledge was passed from generation to generation and the younger generation assimilated it. The essential requirement to ethnopedagogical knowledge obtained in the course of targeted training is its systematic, awareness, breadth and fullness. The teacher, who is able to equip students with ethnopedagogical knowledge, forming their ecological awareness, acts as a mentor, with the help of whom, students consciously carried out upgrading of natural and social environment.

Keywords: ethnopedagogics, students, knowledge, ecology, culture

Этнопедагогика – наука о жизненном опыте народа, о воспитании и образовании детей, о морально-этических и экологических нормах и правилах поведения подрастающего поколения в природно-социальной среде. Народ – единственный и неиссякаемый источник духовных ценностей. Он испокон веков вырабатывал самобытный нравственный уклад духовной культуры. У каждого народа множество обычаев, обрядов и традиций, способствующих облагораживанию природно-социальной среды. В произведениях устного народного творчества содержится основные правила воспитания молодого человека. В них говорится о любви к родителям, о верности и справедливости, о любви к труду и к окружающей природно-социальной среде. Знания о воспитании и обучении детей, народная мудрость, отраженная в сказках, легендах, песнях, загадках, пословицах, поговорках, байтах, мунаджатах и др., проверенных се-

мейным и общинным укладом, самой жизнью в течение веков, – ценный педагогический потенциал, оказывающий влияние на формирование экологической культуры школьников. Таким образом, этнопедагогические знания стали основой экологических знаний, навыков и передаются из поколения в поколение посредством механизма преемственности традиций, обрядов, обычаев и праздников.

Этноэкология – это область экологических знаний, в которой отражена специфика культуры этноса в понимании роли природно-социальной среды. Следовательно, в этноэкологии учитывается вся совокупность признаков этноса: единство территории, языка, особенности психического склада характера, самосознания, – выраженных в традициях, праздниках, обычаях, обрядах, фольклоре, педагогическом опыте народа.

Базисом формирования экологической культуры школьников являются система-

тизированные этнопедагогические знания, которые необходимо использовать в учебно-воспитательном процессе. **Этнопедагогические знания** – это результат умственной и познавательной деятельности ученика, выраженной в усвоении основных понятий народной педагогики, отражающиеся в его сознании. К ним относятся такие изречения татарского народа: «Неумело посаженное дерево быстро высыхает», Мы не ценим воду до тех пор, пока не высохнет колодец».

Такие этнопедагогические знания отражают основные закономерности и взаимосвязи, существующие в природе и обществе, нарушение которых порождает негативные необратимые процессы. Этнопедагогические знания предполагают взаимодействие и взаимосвязь общества с природной средой, и научные основы рационального природопользования.

Ученик получает и усваивает этнопедагогические знания на уроке из учебников, дополнительной литературы, из средств массовой информации, Интернета, родителей, окружающих его людей. Психологическая направленность уроков и внеклассных мероприятий по естественным, гуманитарным предметам, видение взаимосвязи человека с природой на основе этнопедагогики, принципа природосообразности, теории естественного воспитания и проблемного обучения позволяют учащимся осознавать, что они сами являются частью природы. Только чувствуя себя компонентом природы, они начинают понимать важность этнопедагогических знаний, значение собственных возможностей в облагораживании природы, а это уже шаг к экологической культуре. При этом учащиеся приобретают навыки бережного отношения к природе и выполняют работы по оптимизации окружающей среды своего района, города, школы, гимназии и т.д.

Закрепленные посредством языка в устной или письменной форме, этнопедагогические знания передавались из рода в род и усваивались молодым поколением. Необходимое требование к этнопедагогическим знаниям, получаемым в процессе целенаправленного обучения, – их систематичность. Эти знания охватывают все основное в экологии, равно как и все существенное для каждого усваиваемого понятия. Этнопедагогические знания взаимосвязаны между собой, имеют определенную логическую структуру, изучаются в определенной последовательности, содержат межпредметные связи и поэтому являются междисциплинарными.

Неотъемлемые качества этнопедагогических знаний – их осознанность, ос-

мысленность, насыщенность конкретным экологическим содержанием, четким представлением и пониманием экологии, явлений в природе, их закономерностей, умение не только назвать и описать экологические факты, но и объяснить изучаемые экологические закономерности и явления, указать их взаимосвязи и отношения, обосновать изучаемые положения экологии, сделать выводы из них.

Процесс обучения в школе характеризуется глубиной проникновения в сущность экологии, что не исключает необходимости прочного усвоения фактического материала, при учете возрастных возможностей и особенностей учащихся. Наряду с глубиной изучаемого материала, необходима широта и полнота этнопедагогических знаний. Об этом удачно сказал английский юрист и политик Г.П. Брум: «Старайся знать все о чем –нибудь и что –нибудь обо всем» [1, с. 295].

Степень усвоения этнопедагогических знаний может быть разной. Начальный этап овладения этнопедагогическими знаниями – это повышение научного уровня преподавания естественно-научных дисциплин. Экологические знания, передаваемые путем целенаправленного обучения в школе, являются строго научными и основываются на теоретических материалах естественного воспитания, проблемного обучения и принципа природосообразности.

Научный уровень обучения определяется не только суммой и содержанием этнопедагогических знаний, но и методами добывания этих знаний. Повышение научного уровня усвоения этнопедагогических знаний учащимися обеспечивается двумя способами:

- усиленное объяснение учителем; теория объяснения в дидактике слабо разработана; исследования показали, что в национальной школе в преподавании естественно-научных и гуманитарных дисциплин учителя, вместо объяснения описывают фактический материал; это обусловлено тем, что в программе подготовки педагогов нет специального курса логики;

- изменение соотношения изучения путем разумного ограничения объясняющей функции учителя и расширения исследовательской деятельности, учащихся по самостоятельному раскрытию и объяснению новых понятий путем решения учебных экологических проблем; в процессе проблемного обучения сущность новых экологических понятий раскрывают сами учащиеся в ходе творческой деятельности, а экологические знания приобретаются их собственными усилиями.

Поиск путей активизации учебного процесса привел к развитию и становлению нового типа сообщения этнопедагогических знаний учителем – проблемного изложения. М.И. Махмутов пишет: «Сущность его заключается в том, что вместо полного объяснения учебного материала, сообщения готовых выводов, правил, формулировок, учитель сообщает лишь фактический материал, сущностные же признаки, свойства изучаемых явлений и закономерности формулирует в виде проблемных вопросов или задач. Таким образом, создаются проблемные ситуации в ходе сообщения нового материала» [4, С. 462]

В приобретении этнопедагогических знаний учащимися многое зависит от учителя и его осведомленности в этой области. Это необходимое условие достижения высокого уровня этнопедагогических знаний. «Наилучшим учителем бывает тот, кто пробуждает в нас желание учиться и предоставляет нам средства к этому» [2, С. 573]. В интеллектуальном развитии школьника этнопедагогические знания играют важную роль. Умственное развитие ученика не сводится только к приобретению экологических знаний, но наличие этих знаний и оптимальный путь их усвоения является предпосылкой умственного развития. Познавательная активность ученика на уроках и внеклассных мероприятиях, приемы и методы работы над экологическим материалом, которые складываются в процессе усвоения этнопедагогических знаний, способствуют интеллектуальному развитию личности и не теряют своего значения, когда эти знания иногда забываются. «Знания – это не просто результат механической проекции тех или иных понятий в голову слушающего или читающего человека. Знания, понятия должны еще выступать как знания, актуальные для него, то есть должны приобрести личностный субъективный смысл» [3, С. 35].

Рассмотрим данный вопрос в другом аспекте. Этнопедагогические знания являются составной частью мировоззрения личности, они в большей мере определяют ее отношение к окружающей природно-социальной среде, моральные взгляды и экологические убеждения, волевые черты и характер. По этому поводу А.П. Чехов писал: «Осмысленная жизнь без определенного ми-

ровоззрения – не жизнь, а тягота, ужас» [2, С. 266]. Экологическое мировоззрение – это продукт образования, и его становление происходит поэтапно в течение многих лет жизни и учения человека. Одновременно оно является источником интереса, необходимым условием развития способностей. Экологическое поведение ученика может расходиться с имеющимся у него экологическим знанием. Этнопедагогические знания не гарантируют экологически целесообразного поведения личности, для этого необходимо еще и соответствующее отношение к природе. Оно определяет характер целей и взаимодействия с природой, его мотивов, готовность выбирать те или иные стратегии поведения. «...Виды деятельности школьников надо считать педагогическим инструментом формирования у них социальных и нравственных мотивов. ... Важнейшее условие эффективного формирования мировоззрения – это превращение знаний в убеждения» [5, С. 291]. Убеждение – основа мировоззрения, представляет собой сложившееся на основе народной педагогики, которое позволит определить тот минимум рассудительности и нравственности при воздействии на природу. Само по себе наличие этнопедагогических знаний не обеспечивает прагматизма, но полученные знания играют роль в направленности и характере экологического поведения личности и, в конечном итоге, очень важны в формировании экологической культуры учащихся.

Следовательно, педагог, умеющий вооружать учащихся этнопедагогическими знаниями, формирующий их экологическую культуру, выступает как наставник, с помощью которого школьники сознательно осуществляют облагораживание природно-социальной среды.

Список литературы

1. Большая книга афоризмов. Изд. 2-е, исправленное. – М.: ЗАО Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – 1056 с.
2. Борохов Э. Энциклопедия афоризмов: (В мире мудрых мыслей). – М.: ООО «Фирма «Издательство АСТ»», 2000. – 668 с.
3. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – М.: Мысль, 1965. – 576 с.
4. Махмутов М.И. Теория и практика проблемного обучения. Таткнигоиздат. – Казань, 1972. – 552 с.
5. Махмутов М.И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории. – М.: Педагогика, 1975. – 368 с.

УДК 37.033(470)

**ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ
В ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ****Хусаинов З.А., Миннебаева З.Э.***ГОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», Казань, e-mail: zaudet@inbox.ru*

Богатейшая народная мудрость недостаточно используется в практике учебно-воспитательной работы школ. Созрела необходимость разработать содержание и методы формирования экологической культуры учащихся национальной школы. Подъем экологической культуры народа зависит в значительной мере от уровня эколого-природоохранной подготовки учителя, от его убежденности в необходимости давать своим ученикам глубоко научные экологические, этнопедагогические знания, формирующие экологическую культуру учащихся. Этнопедагогика, в свою очередь, развивается на основе естественных условий жизни, языка, психологии, религии народов, населяющих страну. Педагогическая система, основанная на знаниях народа о природе, реализуемая в учебно-воспитательном процессе – это совокупность взаимосвязанных средств, методов и приемов, которые способствуют формированию экологической культуры школьников. Средства народной педагогики, традиции, обряды и обычаи народа своим экологическим содержанием устанавливая стабильные нормы и правила поведения детей в природе, способствуют воспитанию у них экологической культуры.

Ключевые слова: культура, воспитание, экология, национальная школа, этнопедагогика

**FORMATION OF ECOLOGICAL CULTURE OF STUDENTS
IN THE ETHNOPEDAGOGICAL ASPECT****Khusainov Z.A., Minnebaeva Z.E.***Kazan (Volga region) Federal University, Kazan, e-mail: zaudet@inbox.ru*

The rich folk wisdom is not used enough in the educational practice of schools. It is needed to develop the content and methods of ecological culture formation of schoolchildren in national schools. The rise of ecological culture of people depends largely on the level of ecological and environmental training of the teacher, from his belief in the need of giving his students deep research environmental, ethnopedagogical knowledge, forming the ecological culture of students. Ethnopedagogics, in its turn, develops on the basis of natural conditions of life, language, psychology, religion of the peoples inhabiting the country. Educational system, based on the knowledge of people about the nature and implemented in the educational process, is a set of related tools, methods and techniques that contribute to the ecological culture formation of schoolchildren. Folk pedagogical tools, traditions, rituals and customs of the people, thanks to their environmental content, set stable norms and rules of children's conduct in the nature, promote their ecological culture education.

Keywords: culture, education, environment, national school, ethnopedagogy

Развитие человечества в конце XX и начале XXI веков характеризуется наличием глубоких противоречий между обществом и природой, вызвавших тяжелый социально-экологический кризис. Деструктивное воздействие человечества на природу приводит к изменению состояния окружающей среды: увеличению ее загрязнения, падению продуктивности и плодородия почв, ухудшению качества продуктов питания, сокращению биологического разнообразия, исчезновению некоторых видов растений и животных, росту масштабов генетически обусловленных болезней. Начало XXI века оказалось для России периодом резких экономических, социальных и экологических перемен. Социально-экономическая перестройка в нашей стране совпала с мощными социальными потрясениями и во многих других странах. Они происходили на фоне нарастающего воздействия человечества на природу.

Человечество находится не в ладу и даже во враждебном отношении не только

с самим собой, но и с легко уязвимой матерью-природой. Обуреваемое страстями, оно не умеет и не желает довольствоваться оптимальным природопользованием, включая самоограничения, и все более наращивает в значительной степени бессмысленное сулерпроизводство и суперпотребление, предавая забвению долговременные интересы землян. Ослепленные техническими возможностями, производители все более истощают и разрушают не только ближайшую им среду обитания, но и природу всей планеты, наращивая беспощадное, хищническое, в общем, греховное, отношение, истребляют заметно скудеющие и практически уже не возобновляемые природные ресурсы, накопленные за сотни миллионов лет, мало заботясь о том, что они оставят потомкам. Поэтому необходимо переосмыслить свой апокалипсический путь, остановить это безумие, не нарушать, а бережно охранять хрупкое равновесие человека, растительного и животного мира, чтобы оставить грядущим

щим поколениям среду обитания не в худшем, а в лучшем состоянии, пригодным для жизни, а молодое поколение – физически и духовно здоровым, целеустремленным и дееспособным.

Под бессмысленным натиском человека природа с катастрофической быстротой утрачивает былую способность восстанавливать свою красоту, чистоту и силу. Однако природа не прощает плохого к себе отношения и отвечает тем же злом: если человек разрушает, уродует природу, она, в свою очередь, губит человека. Этому способствует расцветающий эгоизм, девальвация духовных ценностей, нигилистическое отношение к нравственным нормам, разрушение веры в справедливость, стремление не придерживаться издревле принятых моральных принципов, глубоко проникших в сознание. Экраны телевизоров и кино, страницы газет, журналов и других печатных изданий как никогда активно используются в целях манипуляции сознанием, искушения человека его же слабостями, который после целенаправленной обработки легко предается пороку, делает один неверный шаг за другим. В условиях вседозволенности, оглушения людей, нравственного отравления, растрепанности духа и опустошения душ, в потоке пошлости и примитивизма малое место отводится формированию экологической культуры молодого поколения.

Хаотичность, бесцельность, безотрадность и уродливость бытия порождает непостоянство, мятежность душевного состояния личности, деформацию ее морально-нравственных и экологических установок и жизненных ориентаций, вынуждает значительную часть людей привыкать к пустоте и суетной жизни, безвольно плыть по воле волн. Молодой человек оказался в плену разнообразных догм, ложных истин и идеалов, в глубокой западне опасений и страхов, самообмана и заблуждений, соблазнов и необузданных желаний и страстей, призраков, мифов и иллюзий, психологических комплексов, собственных пороков, низменных целей, потребностей и влечений. Русский философ И.А. Ильин писал: «Современный человек должен увидеть и убедиться, что его судьба зависит от того, что он сам излучает в мир, и притом во всех сферах жизни. Он должен удостовериться в том, что дело идет о его душевном очищении, об оживлении и творческом изживании его сердца» [1, С. 587].

Экологический кризис имеет не только социально-политические и экономические, но и мировоззренческие, философско-идеологические причины. Предупреждение и предотвращение экологической катастрофы возможно при кардинальном изменении

системы ценностей, при использовании знаний, в основе которых лежит народная педагогика, способствующая формированию экологической культуры молодого поколения.

В связи с этим, усиливается значимость огромного опыта жизни многих поколений людей. Богатейшая, но пока еще всерьез не востребованная философская мудрость, этнопедагогические, этнопсихологические и этноэкологические знания народов, которые собраны в различных источниках, недостаточно используются в практике учебно-воспитательной работы.

Многовековой опыт сотрудничества татарского, русского, башкирского, чувашского, удмуртского, марийского, мордовского и других народов и их совместное проживание в одном экологическом пространстве способствуют развитию общей экологической культуры. Кроме того, социально-политические, экологические и экономические перемены в современном обществе, межнациональные конфликты заставили по-новому взглянуть на национальные и общечеловеческие ценности как на фактор стабильности и согласия между народами. Исследование экологического образования и воспитания, изучение механизмов реализации интегративных функций в формировании экологической культуры молодого поколения способствуют решению ряда проблем [5, С. 57].

К сожалению, немного современных педагогических исследований посвящено опыту формирования экологической культуры учащихся на основе этнопедагогики. Мало и научно-обоснованных трудов, где получили бы разрешение основные методологические и теоретические проблемы формирования экологической культуры учащихся на субстрате этнопедагогики.

Сложность создания теории и развития практики формирования экологической культуры учащихся находится в зависимости от многогранной природы личности, до конца непостижимой души и духовно-нравственной жизни ученика. Объективная и субъективная мотивация деятельности личности, мотивация экологической деятельности школьника, его поведения и поступков, отношение к природно-социальной среде изучены еще недостаточно. Слабая теоретическая база экологического образования и воспитания в школах определяет задачу разработки концептуальных основ формирования экологической культуры учащихся на основе этнопедагогики.

Подъем экологической культуры народа зависит в значительной мере от уровня эколого-природоохранной подготовки учителя, от его убежденности в необходимости давать

своим ученикам глубоко научные экологические, этнопедагогические знания, формирующие экологическую культуру учащихся. Этнопедагогика, в свою очередь, развивается на основе естественных условий жизни, языка, психологии, религии народов, населяющих страну. Главное условие самосохранения экологии народа – верность исторической памяти, преемственность традиций. Национальная культура исторически формируется на основе этнической культуры, она вбирает в себя элементы различных этнических культур и выступает доминирующей. Следовательно, в современных условиях экологическое воспитание и образование необходимо осуществлять с раннего детства непрерывно и целенаправленно на основе этнопедагогики.

Этнопедагогика – наука о жизненном опыте народа, о воспитании и образовании детей, о морально-этических и экологических нормах и правилах поведения подрастающего поколения в природно-социальной среде. Народ – единственный и неиссякаемый источник духовных ценностей [4, С. 284]. Он испокон веков вырабатывал самобытный нравственный уклад духовной культуры. У каждого народа множество обычаев, обрядов и традиций, способствующих облагораживанию природно-социальной среды. В произведениях устного народного творчества содержатся основные правила воспитания молодого человека. В них говорится о любви к родителям, о верности и справедливости, о любви к труду и к окружающей природно-социальной среде. Знания о воспитании и обучении детей, народная мудрость, отраженная в сказках, легендах, песнях, загадках, пословицах, поговорках, байтах, мунаджатах и др., проверенных семейным и общинным укладом, самой жизнью в течение веков, – ценный педагогический потенциал, оказывающий влияние на формирование экологической культуры школьников. Таким образом, этнопедагогические знания стали основой экологических знаний, навыков и передаются из поколения в поколение посредством механизма преемственности традиций, обрядов, обычаев и праздников.

Прежде чем войти в круг проблем экологической науки и связанной с ней этнопедагогики, попытаемся пояснить понятие этнос. *Этнос* – (греч. *ethnos* – племя, народ) – в широком смысле слова – общность людей, группа, племя, национальность, нация. В качестве условий, объединяющих людей в народ, называют единство языка, происхождения, места проживания, культуры. Существует особенность, характеризующая этнос и отличающая его от других этносов, – это конкретный психический склад.

Формирование этноса обычно происходит на основе единства территории и природно-социальной жизни. В природе, в которой протекает жизнь того или иного народа, то они очень сильно влияют на формирование национальных черт.

Признаки, выражающие системные свойства существующего этноса и отделяющие его от других этносов – это язык, народное искусство, обычаи, обряды, традиции, нормы поведения, привычки. Следовательно, этнос – это определенная культурная целостность. Компоненты культуры этноса передаются из поколения в поколение, и на этой основе поэтапно формируется *культура этноса*. Каждое локальное историческое сообщество живет в конкретном природно-историческом окружении, обстоятельствах места и времени, адаптация к которым служит неотъемлемым условием его существования. Этническая культура проявляется буквально во всех областях жизни этноса: в языке, в воспитании детей, в одежде, в устройстве жилища, рабочего места, домашнем хозяйстве и фольклоре. На формирование этнической культуры оказывают влияние природные условия, язык, религия, а также психический склад этноса. Важным элементом этнической культуры является самоназвание народа.

Характерные особенности географической среды оказывают влияние на духовную культуру этноса и его психический склад, что выражается в формирующихся стереотипах поведения, привычках, обычаях, обрядах. Географическая среда находит отражение и в этническом самоназвании. Именно ландшафты этнической территории ассоциируются в сознании людей с родной землей. Хозяйственные традиции этноса, формирующиеся в непосредственной связи с природными условиями, очень устойчивы.

Язык этноса способствует формированию чувства идентичности, поддерживает сплоченность этнической группы, между людьми, говорящими на одном языке. В языке находят отражение этнопедагогические знания и умения, традиции, сложившиеся в данной культуре. Язык как элемент этноэкологической культуры участвует в процессе приобретения прагматического экологического опыта людьми, особенно членами одной этнической группы.

Историческим типом этноса является *нация*. Она отличается социально-экономической целостностью, которая складывается на основе общности территории, экономических связей, языка, особенностей культуры, психологического склада и этнического самосознания.

Таким образом, человечество поделено на нации, а понимание сути национальных отношений – один из элементов истинной человеческой культуры. Многообразие наций, их языков выражено в многочисленности культур. Был бы стандартен, беден мир, его культура, в которой мы живем повседневно, если бы не было многообразия, порождаемого богатством национальных культур. Во взаимодополнении национальных культур, силу которого способны ощущать даже пристрастно настроенные люди, – перспектива, побеждающая сложности национально-этнических отношений. Различия наций – это условие духовного и общекультурного богатства, дальнейшего совершенствования человечества.

По мнению В.А. Тишкова, региональная система «национального» образования, вытекает из советской доктрины так называемой национальной школы, под которой имелась в виду не государственная, а этнокультурно ориентированная система обучения «некоего коллективного субъекта с названием «этнос»» [3, С. 216]. Понятие «национальное» охватывает различные стороны жизнедеятельности нации: наиболее важные его стороны могут быть выражены в понятиях «национальный язык», «национальная культура», «национальное чувство» и др.

В плане историко-социальной, социально-философской трактовки вопроса понятие «национального» будем определять как сумму материальных и духовных ценностей ряда поколений людей. Эти ценности выражаются в виде конкретной совокупности результатов материальной и духовной деятельности, интересов, отношений данной социально-этнической общности. Каждый народ исторически имеет свою географическую территорию, которая налагает свой специфический отпечаток на формирование целого сообщества людей. Следовательно, *народ* – это субъект истории, совокупность классов и социальных групп общества, население государства, страны.

Образование и воспитание в каждой стране мира все более становится полифункциональным. Интегративные тенденции современной жизни неизбежно поднимают вопрос о степени проявления унифицированности социальных процессов, в том числе в сфере образования. Россия многонациональная, поликультурная и поликонфессиональная страна. На современном этапе происходит упрочение социально-культурной идентичности России, и истоки национальной культуры, религия, традиции и обычаи осознаются как защитный механизм. Это делает жизненно важной задачу сохранения государственности,

единого социально-политического, экономического и экологического пространства. Понятие «национальная культура» приобретает обширный, всеобъемлющий и многоаспектный смысл как интегративная категория, объединяющая всевозможные аспекты идентификации социума в российской и мировой культуре. Поскольку ментальность формируется как взаимодействие народной философии, религии и фольклора, именно эти составляющие выступают ориентирами в построении педагогических теорий как национального, так и поликультурного образования.

Этнопедагогические, этнопсихологические и этноэкологические знания ценились всеми народами во все времена. Они пленяли и влекли к себе современников, находили у них положительные отклики, ибо отражали раздумья тех, кому не было безразлично экологическое образование и воспитание молодого поколения. Потребности возрождения национального языка, расширение его функций, развитие национальной культуры, сохранение самобытности народов региона требуют перестройки системы экологического обучения и воспитания в национальной школе.

Таким образом, выбранная нами проблема – проблема формирования экологической культуры школьников в этнопедагогическом аспекте имеет экологическое, научно-педагогическое, историческое, социально-политическое значение. Вместе с тем, освоение культурных традиций народов региона становится особенно важным в связи с развитием их национального самосознания. Отсюда вытекает потребность не только создания основ формирования экологической культуры учащихся, но и выявления закономерных тенденций интеграции экологических, естественнонаучных дисциплин и духовной культуры народов, населяющих Республику Татарстан [5, С. 5].

Формирование экологической культуры школьников – это система идей, взглядов, ведущий замысел, определяющий характер познавательной и практической деятельности детей по облагораживанию природно-социальной среды на основе этнопедагогики.

Список литературы

1. В поисках смысла / Сост. А.Е. Мачехин. – Изд. 2-е, перераб. и доп. – М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2004. – 912 с.
2. Психология: Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского: 2-е изд., испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
3. Тишков В.А. Этнология и политика / Научная публикация. – М.: Проспект, 2001. – С. 216.
4. Философский энциклопедический словарь. – М.: ИНФРА-М, 2004. – 576 с.
5. Хусаинов З.А. Региональная модель формирования экологической культуры учащихся. Монография. – Казань: Экоцентр, 2002. – 160 с.

УДК 378.1

СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ СТРУКТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Шкутина Л.А., Рымханова А.Р., Мирза Н.В., Карманова Ж.А.

Карагандинский государственный университет им. академика Е.А.Букетова, Караганда,

e-mail: ainagul_rymhanova@mail.ru

Статья содержит аналитический обзор литературы, посвященной изучению проблемы готовности квалифицированных педагогических кадров для реализации инклюзивной практики в странах СНГ. Проведен сравнительный анализ ряда исследований, где представлены различные модели подготовки педагогов для работы в сфере инклюзивного образования, составные компоненты структуры профессиональной компетентности педагогов в условиях инклюзивного образования, а также критерии и показатели профессиональной компетентности педагогов новой формации, в которых нуждаются современные общеобразовательные школы и к которым повышается социальный заказ.

Ключевые слова: инклюзивное образование, инклюзивная готовность, компетенции, профессиональная компетентность, компоненты профессиональной компетентности

SUBSTANTIAL STRUCTURE OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF TEACHERS IN THE INCLUSIVE EDUCATION

Shkutina L.A., Rymhanova A.R., Mirza N.V., Karmanova Zh.A.

Karaganda State University of Academician Y.A. Buketov, Karaganda,

e-mail: ainagul_rymhanova@mail.ru

The article contains a review of the literature devoted to the study of the problem of availability of qualified teaching staff for the implementation of inclusive practices in the CIS countries. A comparative analysis of several studies, which are presented various model of training teachers to work in inclusive education, constituent components of professional competence framework of teachers in the conditions of inclusive education, as well as criteria and indicators of professional competence of teachers of a new formation, which require modern secondary schools and which improved social order.

Keywords: inclusive education, inclusive readiness, competence, professional competence, professional competence components

Современная система образования, которая включает инклюзивное образование, требует переосмысления сложившегося в классической педагогике подхода к профессиональной деятельности педагогов, появляется необходимость новой структурно-содержательной разработки. Инклюзивное образование предусматривает совместное обучение и равный доступ обучающихся категорий здоровых детей и детей с особыми образовательными потребностями. Соответственно, в условиях инклюзии особое значение придается содержанию профессиональной компетентности педагогов.

В педагогической литературе понятие «компетенция» (от лат. *competentia*) – это круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлен, обладает соответствующими знаниями и способностями, позволяющими ему обоснованно судить об этой области и эффективно действовать в ней (Энцикл. словарь, 1981). Вместе с понятием «компетенция» используется понятие «компетентность», поэтому необходимо рассмотреть различия этих синонимически используе-

мых понятий. «Компетенция» включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, необходимых для качественной, продуктивной деятельности по отношению к ним. «Компетентность» – наличие у человека соответствующей компетентности, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности (Занина Л.В., Меньшикова Н.П.).

Что касается профессиональной компетентности педагога, то это – «многофакторное явление, включающее в себя систему теоретических знаний учителя и способов их применения в конкретных педагогических ситуациях, ценностные ориентации педагога, а также интегративные показатели его культуры (речь, стиль общения, отношение к себе и своей деятельности, к смежным областям знания и др.). Можно выделить четыре основные составляющие профессиональной компетентности педагога.

Мотивационно-волевой компонент включает в себя: мотивы, цели, потребности, ценностные установки, стимулирует творческое проявление личности в профессии; предполагает наличие интереса к профессиональной деятельности.

Функциональный компонент в общем случае проявляется в виде знаний о способах педагогической деятельности, необходимых учителю для проектирования и реализации той или иной педагогической технологии.

Коммуникативный компонент компетентности включает умения ясно и четко излагать мысли, убеждать, аргументировать, строить доказательства, анализировать, высказывать суждения, передавать рациональную и эмоциональную информацию, устанавливать межличностные связи, согласовывать свои действия с действиями коллег, выбирать оптимальный стиль общения в различных деловых ситуациях, организовывать и поддерживать диалог.

Рефлексивный компонент проявляется в умении сознательно контролировать результаты своей деятельности и уровень собственного развития, личностных достижений; сформированность таких качеств и свойств, как креативность, инициативность, нацеленность на сотрудничество, сотрудничество, склонность к самоанализу» [1].

В данное время существует большое количество трудов, посвященных изучению содержания профессиональной компетентности педагогов, есть также ряд исследований освещающих вопросы компетентности учителя для профессиональной деятельности в условиях инклюзии. Так как само инклюзивное образование начало внедряться в странах СНГ в последние двадцать лет, следует понимать, что данный вопрос все еще требует изучения.

Согласно методическим рекомендациям по разработке требований к профессиональной компетенции учителей, работающих в условиях инклюзивного образования в Республике Казахстан, «отличительной особенностью подготовки учителей в условиях инклюзивного образования должна явиться ориентация на компетентностный подход, в соответствии с которым ожидаемым результатом образовательного процесса является не система знаний и навыков, а набор ключевых компетенций. В качестве основных при этом выделяются:

- академические компетенции (определяющие умение обучаться новым знаниям);
- социально-личностные компетенции (обеспечивающие способность следовать идеологическим и нравственным идеалам общества и государства);

– профессиональные компетенции (позволяющие формулировать проблемы, ставить задачи, определять пути их решения, разрабатывать планы и обеспечивать их выполнение в различных сферах педагогической деятельности)» [2].

Вместе с тем, в странах СНГ, где еще идет только процесс внедрения инклюзивного образования, существуют противоречия между реализацией инклюзивного образования и обеспечением квалифицированными педагогическими кадрами для его осуществления; отсутствие единой модели инклюзии; недостаточное методическое сопровождение процесса инклюзии и т.д.

Проблеме изучения содержания профессиональной компетентности педагогов для работы в инклюзивных условиях посвящаются диссертационные исследования, где рассматриваются сущность и структура понятий «инклюзивная готовность», «готовность к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования» или «инклюзивная готовность» и т.д., также раскрываются этапы подготовки педагога новой формации, создаются модели подготовки специалистов для сферы инклюзивного образования.

Мы попытаемся провести анализ работ ученых посвященных определению составных частей профессиональной компетентности педагогов, подготовленных для работы в условиях инклюзивного образования, которые значительно отличаются от общих профессиональных компетенций, предъявляемых к педагогам общеобразовательной школы.

По мнению Кобриной Л.М. и Данилкиной М.Ю психологи, педагоги, врачи, воспитатели и родители обязаны понимать, что такое «ограниченные возможности здоровья» у ребенка, и что он нуждается в специальном коррекционно-развивающем сопровождении. Также, авторы утверждают, что главные лица в инклюзивном образовании – это специалисты дефектологи и их специальные знания. «... Решение проблем в общеобразовательной школе возможно только с использованием дефектологии как науки и практики, почти векового опыта специального образования, которое является фундаментом инклюзии (интеграции)» [3].

Хитрюк В.В. вводит понятие «инклюзивная готовность» и определяет его как сложное интегральное субъектное качество личности педагога, опирающееся на комплекс академических, профессиональных и социально-личностных компетенций и определяющее возможность эффективной профессионально-педагогической

деятельности в условиях инклюзивного образования, детерминирующееся спецификой условий его профессиональной деятельности [4].

По мнению Хитрюк В.В., Симaeвой И.Н., Пономарёвой Е.И., «инклюзивная готовность определяется содержанием и условиями деятельности. И как отношение, и как социальная установка она имеет компонентную структуру и включает компоненты:

- когнитивный (восприятие и осознание инклюзивного образования как объекта установки, его концептуальной идеи, сущности, факторов, определяющих его эффективность, а также знания, характеризующие познавательную деятельность и личность «особых» детей, представления об организации и содержании образовательного процесса в условиях инклюзивного образования);

- эмоциональный (аффективные реакции и эмоциональная оценка чувства, переживания, связанные с инклюзивным образованием как объектом социальной установки, детьми с особыми образовательными потребностями (в том числе детьми с особенностями психофизического развития) и другими участниками инклюзивного образовательного пространства);

- мотивационно-конативный (побудители непосредственного выражения установки в профессиональном поведении (мотивы, намерения, ценности и др.), готовность к проявлению компетентности, а также намерения, планы, замыслы действий);

- коммуникативный (способность педагога организовывать взаимодействие и общение с участниками инклюзивного образовательного пространства, находить и владеть адекватными средствами и техниками коммуникации);

- рефлексивный (анализ собственной педагогической деятельности, анализ деятельности обучающихся, анализ взаимодействия педагога и детей в образовательном процессе, анализ результатов образовательного процесса)» [5].

Хафизуллина И.Н. понимает инклюзивную компетентность будущих учителей как составляющую их профессиональной компетентности, включающую ключевые, содержательные и функциональные компетенции. «Инклюзивная компетентность будущих учителей – это интегративное личностное образование, обуславливающее способность осуществлять профессиональные функции в процессе инклюзивного обучения, учитывая разные образовательные потребности учащихся и обеспечивая включение ребенка с ограниченными возмож-

ностями здоровья в среду общеобразовательного учреждения, создавая условия для его развития и саморазвития. Инклюзивная компетентность будущих учителей включает совокупность взаимосвязанных компонентов: мотивационного, когнитивного, операционного и рефлексивного» [6].

Хафизуллиной И.Н. разработана модель формирования инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки, которая основывается на технологии контекстного обучения и включает последовательность взаимообусловленных этапов: информационно-ориентировочного, квазипрофессионального и деятельностного.

Шумиловская Ю.В. определяет понятие «готовность будущего учителя к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования», как совокупность знаний и представлений об особенностях учащихся с ограниченными возможностями здоровья, владение способами и приемами работы с этими учениками в условиях инклюзивного образования, а также сформированность определенных личностных качеств, обеспечивающих устойчивую мотивацию к данной деятельности» [7].

В отличие от других исследователей, помимо мотивационного, когнитивного и деятельностного компонентов, она выделяет креативный компонент, который отражает творческую активность и личностные особенности педагога, позволяющие создавать новые материальные и духовные ценности, а так же развивать творческий потенциал учащихся с ограниченными возможностями, руководствуясь их возможностями.

В трудах Самарцевой Е.Г. «профессиональная готовность педагога к инклюзивному образованию – это фундаментальное условие успешного осуществления инклюзивного образования, динамическое, интегративное профессионально-личностное образование, характеризующееся наличием установки, предполагающей потребность педагога в осуществлении инклюзивного образования, проявляющееся в наличии и мобилизации специальных знаний, умений и навыков реализации инклюзивного образования. Профессиональная готовность проявляется в направленности сознания педагога и в его способности выполнять профессиональную деятельность по осуществлению полноценного обучения и воспитания ребёнка в условиях инклюзивного образования» [8].

Самарцева Е.Г. включает в структуру профессиональной готовности педагогов к инклюзивному образованию ключевые содержательные компоненты, согласно классической педагогике, такие как «лич-

ностно-смысловой (отрефлексированная установка педагога на принятие идеологии инклюзивного образования, мотивационная направленность сознания, воли и чувств педагога на инклюзивное образование детей), когнитивный (комплекс профессионально-педагогических знаний, необходимых для инклюзивного образования детей) и технологический (комплекс профессионально-практических умений осуществления инклюзивного образования детей дошкольного возраста)» [8].

Гафари Э.А., подчеркивая важность роли учителя общеобразовательной школы в обучении детей с ограниченными возможностями развития, считает важным наличие положительной мотивации для реализации инклюзивного образования. По мнению автора, признание политики и философии инклюзивного образования считаются важными предпосылками для успеха всех видов деятельности по реализации инклюзивного образования. Учащиеся с ограниченными возможностями в развитии могут найти свое достойное место в классе, когда будут признаны учителями [9].

Мнение Сабельниковой С.И. тоже не расходится с вышеприведенными, она придерживается позиции, в которой отмечает необходимость:

- «представления и понимания, что такое инклюзивное образование, в чем состоит его отличие от традиционных форм образования;

- знания психологических закономерностей и особенностей возрастного и личностного развития детей в условиях инклюзивной образовательной среды;

- знания методов психологического и дидактического проектирования учебного процесса для совместного обучения детей с нарушенными нормальным развитием;

- умения реализовать различные способы педагогического взаимодействия между всеми субъектами образовательной среды (с учениками по отдельности и в группе, с родителями, коллегами-учителями, специалистами, руководством)» [10].

Авторы Алёхина С.В., Алексеева М.А., Агафонова Е.Л. рассматривают готовность педагога к условиям инклюзии двумя показателями: профессиональная готовность и психологическая готовность. «Структура профессиональной готовности в данном исследовании выглядит следующим образом:

- информационная готовность;
- владение педагогическими технологиями;
- знание основ психологии и коррекционной педагогики;
- знание индивидуальных отличий детей;

- готовность педагогов моделировать урок и использовать вариативность в процессе обучения;

- знание индивидуальных особенностей детей с различными нарушениями в развитии;

- готовность к профессиональному взаимодействию и обучению.

- Структура психологической готовности:

- эмоциональное принятие детей с различными типами нарушений в развитии (принятие-отторжение);

- готовность включать детей с различными типами нарушений в деятельность на уроке (включение-изоляция);

- удовлетворенность собственной педагогической деятельностью» [11].

Кузьмина О.С., в своей работе анализируя изменившиеся требования к профессиональной компетентности современного педагога, предлагает свою модель подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования, которая включает содержательный и организационный компоненты.

«Содержательный компонент:

- понимать философию инклюзивного образования, знать психолого-педагогические закономерности и особенности возрастного и личностного развития детей с ограниченными возможностями здоровья, находящихся в условиях инклюзивной образовательной среды, уметь выявлять данные закономерности и особенности;

- уметь отбирать оптимальные способы организации инклюзивного образования, проектировать учебный процесс для совместного обучения детей с нормальным и нарушенным развитием;

- применять различные способы педагогического взаимодействия между всеми субъектами коррекционно-образовательного процесса, ориентированные на ценностное отношение к детям с ограниченными возможностями здоровья и инклюзивному образованию в целом;

- создавать коррекционно-развивающую среду в условиях инклюзивного образовательного пространства и использовать ресурсы образовательной организации для развития всех детей;

- осуществлять профессиональное самообразование по вопросам совместного обучения детей с нормальным и нарушенным развитием.

Организационный компонент:

- погружение в деятельность по решению профессиональных задач;

- проблематизация;

- целеполагание и планирование;

- конструирование решения профессиональной задачи и ее реализация;

– рефлексия осуществляемой деятельности» [12].

Денисова О.А., Поникарова В.Н., Леханова О.Л., отмечают, что «в случае реализации инклюзивных форм обучения значение компетентностной профессиональной структуры педагога возрастает вдвойне, так как успешное решение ребенком с ограниченными возможностями ряда учебных и социальных задач находится в прямой связи с уровнем сформированности у учителя спектра гносеологических представлений об особенностях функционирования этих детей в образовательной системе.

Для достижения положительных результатов инклюзии ребенка, отличающегося от большинства сверстников, учителю инклюзивного класса следует постоянно находиться в личностной профессиональной динамике, совершенствуя уровень собственной компетентности и отыскивая при необходимости нетривиальные пути обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями».

Исследователи выделяют следующее содержание профессиональной компетентности учителя инклюзивного класса:

– «Познавательный компонент состоит в овладении набором широкого круга знаний по наиболее оптимальным способам и приемам включения нетипичных детей в общеобразовательную среду. Предполагает понимание педагогических, психологических и социальных механизмов взаимосвязи ребенка с ограниченными возможностями с коллективом ровесников.

– Коммуникативный компонент состоит в овладении учителем подходящими речевыми стратегиями общения с детьми с ограниченными возможностями. Качественное оперирование вербальной составляющей учебного процесса позволяет всем учащимся эффективно обмениваться накопленной информацией и открыто выражать свои экспрессивно-эмоциональные чувства. Для ребенка с ограниченными возможностями правильная расстановка коммуникации в классе означает преодоление имеющейся социальной изоляции и депривации, что позволяет ему достичь желаемых результатов в учебной деятельности.

– Поведенческий компонент включает владение учителем инклюзивной системы оптимальным набором поведенческих стратегий, способствует нормативному распределению ролевых функций в инклюзивном классе, когда все дети правильно осознают собственные социальные позиции, а педагог в случае необходимости корректирует их и регулирует системную структуру меж-

личностных интеракций в инклюзивном обучении.

– Практический компонент заключается в способности учителя применять адекватные ситуативные способы разрешения возникающих коллизий, умелым образом компенсировать социально-педагогические пробелы ребенка с ограниченными возможностями, подбирать подходящие для каждого субъекта инклюзивного класса тактики взаимодействия.

– Прогностический компонент состоит в умении учителя видеть не только нынешнее, но и отдаленные перспективы обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями в режиме обычного класса. Помогает гибко видоизменять стратегию взаимодействия при трансформации индивидуальных характеристик личности детей, что позволяет достичь эффекта гуманизации инклюзивной образовательной среды» [13].

Корнеева Н.Ю., предполагает, что инклюзивная компетентность будущих педагогов относится к уровню специальных профессиональных компетентностей. «Это интегративное личностное образование, обуславливающее способность осуществлять профессиональные функции в процессе инклюзивного обучения, учитывая разные образовательные потребности учащихся и обеспечивая включение людей с ограниченными физическими возможностями в среду профессионального учреждения, создавая условия для его развития и саморазвития» [14].

Корнеева Н.Ю. включает в структуру инклюзивной компетентности будущих педагогов ключевые содержательные (мотивационная, когнитивная, рефлексивная) и ключевые операционные компетенции), которые рассматриваются как компоненты инклюзивной компетентности будущих педагогов профессионального обучения.

Черкасова С.А., рассматривает психолого-педагогическую готовность будущих педагогов-психологов к профессиональной деятельности применительно к инклюзивному образованию. «Содержание профессиональной деятельности педагогов-психологов в инклюзивном образовательном пространстве рассматривается как психолого-педагогическое сопровождение детей с особенностями здоровья (ОВЗ) в массовой школе. Такое сопровождение раскрывается через выделение триады взаимодействия ребенок-родитель-классный руководитель и построение приоритетных направлений работы: работа с родителями ребенка с ОВЗ, взаимодействие с классным руководителем ребенка с ОВЗ, работа по

адаптации ребенка с ОВЗ в школе. Структура психолого-педагогической готовности студентов-психологов к работе в системе инклюзивного образования может быть описана через совокупность взаимосвязанных компонентов: когнитивный, личностный, эмоционально-волевой и мотивационный, которые развиваются гетерохронно.

Специфика готовности студентов-психологов к работе в системе инклюзивного образования раскрывается через содержание показателей. Личностный компонент готовности составляют: толерантное отношение к людям, в особенности к детям с проблемами в развитии, профессионально значимые качества личности, способствующие эффективной деятельности в системе инклюзии. Эмоционально-волевой компонент представлен высоким уровнем развития эмпатии, мотивационный компонент – социальной обусловленностью учения, преобладанием просоциальных установок на альтруизм и труд, стремлением к людям. Содержание когнитивного компонента состоит из способности высказывать быстрые и точные суждения о людях, успешно прогнозировать их реакции в заданных обстоятельствах, а также сформированности представлений о формах, методах и средствах работы с детьми с особенностями здоровья в системе инклюзивного образования» [15].

Зубарева Т.Г. предлагает педагогическую модель компетентностно-ориентированного повышения квалификации специалистов психолого-медико-педагогического консилиума (ПМПк) по формированию инклюзивной образовательной среды, которая основана на системно-деятельностном, личностно-ориентированном и компетентностном подходах [16].

Мовкебаева З.А., которая одной из первых стала рассматривать проблему подготовки педагогов для инклюзивного образования в Республике Казахстан, в своих трудах, также отмечает необходимость формирования у будущих педагогов профессиональных компетенций соответственно со специфическими особенностями и имеющимися возможностями каждого ребенка с нарушением развития; применению специальных методов индивидуализированного обучения; созданию дидактических материалов, обеспечивающих успешное обучение и развитие детей с ограниченными возможностями развития в инклюзивной среде [17].

И наконец Оралканова И.А., анализируя работу по исследованию психологической готовности учителей к работе в условиях инклюзивного образования и изучая опыт работы учителей-практиков, включает в структуру психологической готовно-

сти учителей начальных классов ценностно-ориентацию и мотивацию личности, толерантность, эмпатию и педагогический оптимизм. Компоненты психологической готовности учителей начальных классов к работе в условиях инклюзивного образования определяет следующим образом.

«Мотивационно-ценностный компонент характеризуется осознанием ценности инклюзивного образования. Показателями данного компонента являются:

- принятие самой идеи инклюзивного образования как ценности;
- признание равных прав детей с ограниченными возможностями в развитии и принятие детей как ценности;
- готовность к обучению и саморазвитию для работы в условиях инклюзивного образования.

Содержательный компонент. Показателями данного компонента являются:

- знание основ инклюзивного образования;
- знание нормативно-правовых основ включения детей с ограниченными возможностями в учебно-воспитательный процесс общеобразовательных организаций;
- знание требований к физическому доступу детей с ограниченными возможностями развития;
- знание особенностей построения урока в условиях инклюзивного образования.

Операционно-деятельностный компонент отражает практические навыки педагога в педагогической работе в условиях инклюзивного образования. Показатели операционно-деятельностного компонента:

- умение и навыки осуществления коммуникативной связи с детьми с ограниченными возможностями в развитии и их родителями;
- умение конструирования учебно-воспитательного процесса в условиях совместного обучения детей с разными возможностями;
- умение работать в команде» [18].

Итак, «первичным и важнейшим этапом подготовки системы образования к реализации процесса инклюзивного образования является этап психологических и ценностных изменений, уровня профессиональных компетентностей ее специалистов. Уже на первых этапах развития инклюзивного образования остро встает проблема неготовности учителей общеобразовательной школы (профессиональной, психологической и методической) к работе с детьми с ограниченными возможностями в развитии, обнаруживается недостаток профессиональных компетенций учителей к работе в инклюзивной среде, наличие психологических барьеров и профессиональных стереотипов педагогов» [2].

Таким образом, проведенный анализ исследований в области инклюзивного образования доказывает необходимость сформированной профессиональной готовности учителей к работе в условиях инклюзивного образования, которая включает профессиональные и социально-личностные компетенции. Это в свою очередь, требует глубокого изучения и нового дополнительного подхода к рассмотрению вопроса о профессиональной компетентности педагогов, готовых работать в условиях инклюзивного образования.

Список литературы

1. Дружилов С.А. Профессиональная компетентность и профессионализм педагога: психологический подход. // Сибирь. Философия. Образование. – 2005. – №8. – С.26-44. <http://drusa-nv.kz.narod.ru/Pedagog-Sib.html>.
2. Методические рекомендации по разработке требований к профессиональной компетенции учителей, работающих в условиях инклюзивного образования. – Астана: НАО имени И. Алтынсарина, 2015. – 32 с.
3. Кобрин Л. М., Данилкин М. Ю. Отечественная система специального образования – универсальная форма организации психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья. – 2015. cyberleninka.ru/.../otechestvennaya-sistema-spetsialnogo-obrazovaniya-universalnaya-forma.
4. Хитрюк В.В. Педагогическая система формирования инклюзивной готовности педагогов. // Вестник ПСТГУ. IV: Педагогика. Психология. – 2015. Вып. 2 (37). С. 14–23.
5. Хитрюк В.В., Симаева И.Н., Пономарёва Е.И. Готовность будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования: Механизмы обеспечения. Вестник МДПУ им. П. Шамякина. Вестник Мазырскаго дзяржаўнага педагогічнага ўніверсітэта імя І. П. Шамякіна. – 2013. Выпуск № 4 (41). Научная библиотека КиберЛенинка: <http://cyberleninka.ru/article/n/gotovnost-buduschih-pedagogov-k-rabote-v-usloviyah-inklyuzivnogo-obrazovaniya-mehanizmy-obespecheniya#ixzz4WHe9nzkV>.
6. Хафизуллина И.Н. Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки/ Дис. на соискание канд. пед. наук. – Астрахань, 2008.
7. Шумиловская Ю.В. Подготовка будущего учителя к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования. – Научная библиотека диссертаций и авторефератов disserCat <http://www.dissercat.com/content/podgotovka-budushchego-uchitelya-k-rabote-s-uchashchimisya-v-usloviyah-inklyuzivnogo-obrazovaniya#ixzz4MU2BxnQ>.
8. Самарцева Е.Г. Формирование профессиональной готовности будущих педагогов к инклюзивному образованию детей дошкольного возраста: Дис. ...канд.пед.наук. – Шуя, 2011; – Орел, 2012. – 195 с.
9. Гафари Э.А. Организационно-педагогические условия обучения детей с ограниченными возможностями здоровья средствами инклюзивного образования (на материалах Исламской Республики Иран): Автореф. ...канд. пед. наук. – Душанбе, 2012. – 23 с.
10. Сабельникова С.И. Развитие инклюзивного образования // Справочник руководителя образовательного учреждения. – 2009. – № 1. – С. 42-54.
11. Алёхина С.В., Алексеева М.А., Агафонова Е.Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании. inclusive-edu.ru/content/File/knigi/gotovnost_pedagogov_statya.doc.
12. Кузьмина О.С. Подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования. Автореф. ... канд. пед. наук. – Омск, 2015. – 30 с.
13. Денисова О.А., Пониарова В.Н., Леханова О.Л. Подготовка педагогических кадров к осуществлению инклюзивного образования педагогические науки. // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2012. – № 4. Т. 1.
14. Корнеева Н.Ю. Формирование готовности педагога профессионального обучения к созданию инклюзивной среды образования. Теория и методика профессионального образования. – Вестник ЮУрГУ. – 2011. – № 38. С. 51-52.
15. Черкасова С.А. Формирование психолого-педагогической готовности будущих педагогов-психологов к работе в системе инклюзивного образования автореф. ... канд. пед. наук. – Москва, 2012. – 28 с.
16. Зубарева Т.Г. Компетентностно-ориентированное повышение квалификации специалистов по созданию инклюзивной образовательной среды: Автореф. ... канд. пед. наук. – Курск, 2009. – 23 с.
17. Мовкебаева З.А. Вопросы подготовки педагогических кадров в Республике Казахстан к работе в условиях инклюзивного образования // Педагогика и психология. 2013. – № 2 (15). – С. 6-11.
18. Оралканова И.А. Формирование готовности учителей начальных классов к работе в условиях инклюзивного образования. Диссертация на соискание научной степени доктора философии (PhD). Казахский национальный педагогический университет им. Абая. Республика Казахстан, защищена 11.19.2014, Алматы, 2014.