



IV международная научная конференция

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ



Уфа

УДК 37(063)
ББК 74
А43

Редакционная коллегия сборника:

*М. Н. Ахметова, Ю. В. Иванова, К. С. Лактионов, М. Г. Комогорцев, В. В. Ахметова,
В. С. Брезгин, А. В. Котляров, А. С. Яхина, М. О. Насимов, Е. В. Лескова*

Ответственный редактор: *Г. А. Кайнова*

Международный редакционный совет:

*Айрян З. Г. (Армения), Арошидзе П. Л. (Грузия), Атаев З. В. (Россия),
Велковска Г. Ц. (Болгария), Гайич Т. (Сербия), Данатаров А. (Туркменистан),
Ешиев А. М. (Кыргызстан), Игисинов Н. С. (Казахстан), Лю Цзюань (Китай),
Нагервадзе М. А. (Грузия), Прокопьев Н. Я. (Россия), Прокофьева М. А. (Казахстан),
Ребезов М. Б. (Россия), Хоналиев Н. Х. (Таджикистан), Хоссейни А. (Иран)*

Актуальные вопросы современной педагогики: материалы IV междунар. науч. конф
А43 (г. Уфа, ноябрь 2013 г.). — Уфа: Лайм, 2013. — viii, 238 с.
ISBN 978-5-87308-055-7

В сборнике представлены материалы IV международной научной конференции «Актуальные вопросы современной педагогики».

Рассматриваются общие вопросы педагогики и системы образования, а также проблемы дошкольной, школьной и внешкольной педагогики, педагогики среднего и высшего профессионального образования и пр.

Предназначен для научных работников, преподавателей, аспирантов и студентов педагогических специальностей, а также для широкого круга читателей.

УДК 37(063)
ББК 74

СОДЕРЖАНИЕ

1. ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

Галица Е.В.

Социокультурный аспект качества современного образования 1

Нестеренко Л.Г.

Применение знаково-символических систем при обучении учащихся с нарушением зрения 3

Нигматзянова О.С., Ситников А.А., Козырева О.А.

Особенности социализации и самореализации подростков в тайском боксе 5

Песнохорова Е.С.

Правовая основа сохранения здоровья обучающихся в образовательном учреждении 7

Подольак Д.О., Зайцева А.С.

Развитие творческих способностей учащихся начальной школы посредством использования мультимедиа проектора 10

Приходько Е.М.

Формирование профессионально-важных качеств будущих юристов в процессе профессионального обучения 13

Смородинова М.В.

Многообразие подходов к определению понятий «компетентность» и «компетенция» 16

Щербакова Е.В.

Инновационные процессы и тенденции в образовательном процессе 18

Щербакова Т.Н.

Творчество в деятельности современного педагога 21

2. ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

Бельская З.В.

О воспитании сознания в педагогической концепции М. М. Манасеиной 26

Грибов А.Ю.

Научно-педагогические взгляды П. А. Флоренского 29

Исаева С.Ю., Кузнецова К.В., Игейсинова Г.М.

Развитие и становление педагогики как науки 31

Похилько Л.В.

Зарождение антропологических идей в русской православной педагогике 33

Раджабов И.М., Гусейнова С.М.

Эстетическое воспитание школьников средствами музейной экспозиции 37

3. СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ

Мингазова Л.С.

Системно-деятельностный подход в концепции федеральных государственных образовательных стандартах общего образования 40

Овсянникова С.А., Хаустова В.Н., Лукьянченко А.А., Мальцева Н.Н.	
Электронные ресурсы в современном образовательном процессе	42
Шегаев И.С.	
Об особенностях механизма образовательного процесса сегодня	45

4. ДОШКОЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Амаева Н.И.	
Повышение педкомпетентности педагогов по организации сюжетно-ролевой игры	47
Иванова О.В.	
Развитие логического мышления у детей дошкольного возраста посредством дидактических игр.	48
Карпова И.А.	
Синтез искусств как средство художественно-творческого развития дошкольников	52
Леонова В.Л., Ермолаева М.В.	
Инновационная форма дошкольной образовательной деятельности «Интерактивный музей»	54
Овчаренко Г.В.	
Азбука прав, ответственности и обязанностей всех участников образовательного процесса.	
Из опыта работы МДОУ д/с № 25 «Солнышко» села Покойного	56
Пелевина И.А., Васильева М.А.	
Дидактическая игра как основной метод формирования системы экологических знаний о растительном мире	59
Томилова С.А., Шабаетова Н.А., Пушкарева В.И.	
Формирование условий для эффективной адаптации ребенка в ДОУ	62
Хлыбова И.В.	
Развивающие игры математического содержания как средство формирования умственных способностей младших дошкольников.	64
Чепракова Н.В.	
Терренкур – маршрут оздоровления. Из опыта работы. Инновационные формы оздоровления детей дошкольного возраста	67
Шевырёва М.И.	
Формирование навыков сотрудничества у детей 5–7 лет посредством моделирования	70
Шинкарёва Н.А., Евдокимова О.А.	
Дидактическая игра как средство развития познавательного интереса у детей старшего дошкольного возраста	72

5. ПЕДАГОГИКА ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Ахмедова А.М., Махмудова Ф.А.	
Мотивация учебной деятельности школьника	75
Бегларян С.Г.	
Обучающие игры на уроках английского языка в средней общеобразовательной школе	77
Бузорова К.А.	
ГИА как итоговая форма контроля сформированности умений говорения на уроках английского языка	79
Волкова Е.В.	
Важность внедрения в профессиональную деятельность учителя методик диагностики и урегулирования конфликтов в семьях обучающихся.	81
Голобородько Н.В.	
Здоровьесберегающие технологии в образовании	82
Дорохов Р.С.	
Развитие навыков неподготовленной речи у учащихся старших классов на занятиях по домашнему чтению	85

Касторная И.А., Рядинская Л.В., Кайдалова Е.В.

Индивидуализация обучения как средство развития самостоятельности и способности учащихся решать творческие задачи 88

Косторных Ю.А.

Применение здоровьесберегающих технологий на уроках географии и биологии..... 90

Логинова А.А., Атаева Л.И.

Толерантность молодежи в современном обществе 92

Пустовалова Е.В., Шалимова О.А.

Приёмы развития познавательных интересов на уроках математики. 94

Свирилина К.О.

Креативные способности учителя и учащихся начальной школы 97

Серова И.Е.

Использование проектной исследовательской деятельности учащихся начальных классов средствами ИКТ на уроках и во внеурочной деятельности 100

Шапкина С.А.

Система работы по организации сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в образовательной среде МОУСОШ № 54 – Ресурсного центра 101

Шегаев И.С.

Проблема государственной итоговой аттестации в классах компенсирующего обучения..... 105

Шегаева А.В.

Влияние типа семьи на качества учащихся начальной школы (на примере ГБОУ СОШ № 604) 106

Хасанова О.В., Шепелева К.А.

Оценка качества и эффективности современных УМК по английскому языку 108

Елена Н.Ю.

Каждый ребёнок талантлив!..... 110

6. ВНЕШКОЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА**Бельчусов А.А.**

Рекомендации к решению задач конкурса «Инфознайка-2011» 113

Буйлова Л.Н., Павлов А.В.

Сетевой ресурсный центр: стратегия научно-методического сопровождения дополнительного образования детей 124

Игнатова М.А., Шевелёва Т.В.

Свирель и синтезатор в ДМШ: учение с увлечением и познание без границ 129

Чумакова Н.Ю.

Музейные народные праздники как средство духовно-нравственного воспитания младших школьников..... 133

7. ДЕФЕКТОЛОГИЯ**Азарина Е.Л.**

Использование электронных образовательных ресурсов в процессе логопедической работы с учащимися коррекционной школы VIII вида 136

Гордеева Т.Г.

Использование приемов здоровьесберегающих технологий в коррекционной работе логопеда 139

Емельянова О.Ю.

Особенности логопедической работы с детьми раннего возраста с задержкой психического развития в условиях реабилитационного центра 141

Михайлова Е.А., Тарасова Л.С.

Организация взаимодействия семьи и школы в процессе воспитания учащихся с особыми возможностями здоровья 147

Мясникова М.С.

Инновации в образовании: дистанционное обучение детей
с ограниченными возможностями здоровья 149

Пищагина Н.А.

Использование метода проектов в логопедической работе 151

Сметанина Н.А.

Взаимодействие специалистов в специальных (коррекционных) и инклюзивных
образовательных учреждениях 154

8. ПЕДАГОГИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ И СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Бегларян И.С.

Роль сопровождения в контексте профессиональной подготовки будущего учителя музыки 158

Инамов Д.Д.

Введение квалиметрического подхода в национальную систему образования 160

Исламова С.Х.

Необходимость в формировании информационной культуры школьников 162

Каримов К.А.

Значение информатизации в системе повышения квалификации педагогических кадров 164

Красникова Ю.В.

Профессиональная идентичность как основной элемент профессионального воспитания 167

Малышева Т.В.

Практика внедрения балльно-рейтинговой системы оценивания результатов обучения
студентов ссуза 170

Мещерякова А.М.

Формирование личностно-творческого компонента созидательной культуры специалиста
в среднем профессиональном образовании 173

Уматалиева К.Т.

Коммуникативность как составная часть методической компетентности педагога
профессионального колледжа 176

9. ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Аужанова Н.Б., Имангазинова Ж.С.

К вопросу о подготовке будущего учителя к инновационной деятельности в школе 178

Бибиб И.А.

Инструментарий конкурентоспособного преподавателя в подготовке компетентного специалиста
в неязыковом вузе 181

Гребенщикова А.В.

Создание открытых образовательных ресурсов как основа реализации принципа открытости
в лингвоинформационной образовательной сети 183

Жук Н.В., Тузова М.К., Ермакова Л.В.

Ролевая игра как метод обучения иностранному языку в высшей школе 187

Клименко О.А.

Влияние информатизации на процесс преподавания в высшем учебном заведении 191

Магомедов Ш.А.

Информатизации профессионального образования как условие реализации приоритетов
модернизации отечественного образования 193

Романова И.Н.

Об интегрированной иноязычной коммуникативной компетенции будущего специалиста
государственной службы пожарной безопасности МЧС России 195

Уколов А.В., Жернаков Д.В.

Мотивация занятия спортом как фактор повышения физической подготовленности старших школьников и студентов вузов. 198

Фирсова Е.В.

Выполнение учебных мероприятий по дискретной математике в виртуальной образовательной среде 200

Хатмуллина Д.Д.

Проблемы совершенствования высшего образования. 204

Шурмелева М.М.

Использование технологии портфолио в процессе подготовки студентов к будущей профессиональной педагогической деятельности. 206

10. ОБРАЗОВАНИЕ ВЗРОСЛЫХ, САМООБРАЗОВАНИЕ**Валькова Н.А.**

Образование взрослых в Германии. 210

Илакавичус М.Р.

Неформальное общекультурное образование взрослых – ресурс развития личности и общества. 212

Салимьянова З.Р.

Компьютерная грамотность и информационная культура лиц третьего возраста. 214

12. ТЕХНИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ**Бусова С.Ю.**

Особенности внедрения образовательной робототехники в образовательном учреждении (из опыта работы МОУ СОШ № 54 г. Волгограда). 218

Данилов О.Е.

Принципы использования метода компьютерного сканирования полей физических величин в учебном процессе 220

Маликов Т.Ф.

Особенности применения технических средств при организации процесса обучения. 222

Пономарева А.А.

Использование ИКТ в условиях реализации ФГОС 225

13. НАРОДНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕДАГОГИКА ЗА РУБЕЖОМ**Грачева Е.Ю.**

Сущность понятия «профессиональная компетентность педагога» с позиции немецких ученых. 227

14. СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА**Александров И.Н., Сергиенко Л.А.**

Социальная работа в общеобразовательной школе (из опыта работы) 231

Касаркина Е.Н., Девятайкина М.А., Саттарова Т.А.

Особенности организационно-управленческой практики по направлению обучения 040400.68 «Социальная работа» 233

Ступакова Л.В.

Здоровье детей из семей социального риска. Функции семьи в сохранении здоровья детей 235

1. ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

Социокультурный аспект качества современного образования

Галица Евгения Владимировна, аспирант

Саратовский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского

На современном этапе развития образования всё большее внимание уделяется его качеству. Данный аспект интересует и социологов, и психологов, и педагогов. Безусловно, мощный импульс для исследований социокультурного аспекта качества современного образования дал Болонский процесс, который поставил перед российской системой образования ряд вопросов, которые требуют решения для успешного интегрирования в общеевропейское образовательное пространство.

Болонская декларация, подписанная в сентябре 2003 года, в настоящее время является основой всех изменений в образовании. Россия формально присоединилась к Болонскому процессу с 1 сентября 2009 года и взяла тем самым обязательства привести всю систему образования в соответствие с принципами этого процесса к 2010 году. Каковы же основные требования общеевропейской системы? Некоторые ученые считают, что большинство преобразований всё-таки направлены на совершенствование качества образования и достижение единых стандартов, что даст только положительный эффект.

Итак, основные требования Болонской системы сводятся к следующему: введение многоступенчатой системы высшего образования — бакалавр — магистр — степень доктора наук (аналог нашего кандидата наук). Традиционного непрерывного 5-летнего обучения специалиста, ни более высокой, российской степени доктора наук схема не предполагает. Отказ от старых учебных планов и разбивка учебного плана на модули. Какие курсы слушать и сдавать, выбирают сами студенты. В результате, каждый студент учится по индивидуальной траектории. Переход на кредитно-зачетную систему ECTS (European Credit Transfer System), которая дает возможность сопоставить глубину курсов, пройденных в ВУЗах разных стран. 1 балл-кредит составляет, как правило, 25–30 часов. И последнее — на первый план выходит не теоретическая подготовка, а умения и навыки, которыми овладел студент за годы обучения. Требования кажутся вполне логичными и актуальными, но всё же есть моменты, смущающие работников образования.

Во-первых, насильственный характер Болонского процесса в нашей стране — чего нет ни в одной европейской стране. Только у нас ВУЗам диктуется сверху, сколько и каких выпускников готовить и насаждают бакалавриат.

Все остальные страны сумели привязать свои нетрадиционные квалификации к основной модели, вписав свои системы образования в Болонскую.

Специалисты отмечают, что существуют некоторые трудности по реализации и внедрению Болонских положений. Например, отсутствие эффективной системы нормативно-правового и финансового обеспечения. Новый закон об образовании был принят только в 2013 году, а привести систему образования в соответствие должны были к 2010. Кроме того, в России недостаточна финансовая база для обеспечения Болонского процесса, но ряд требований, таких как переработка или написание совершенно новых рабочих программ, пересчет часов в кредиты, направление студентов базовых ВУЗов на обучение за границу, предоставление консультаций иностранным студентам по вопросам обучения в российских университетах, разработка и заполнение приложений европейского образца к диплому — все эти требования выполнимы при условии больших временных и финансовых затрат.

Другой, не менее важной, трудностью присоединения к Болонскому процессу является экономическая составляющая студенческой мобильности, а вернее несостоятельность большинства студентов обеспечить себе эту мобильность. По замыслу авторов Болонской декларации, реформа должна значительно упростить перемещение студентов в учебные заведения Европы, что повысит качество образования. Но качество образования повысится масштабно только в том случае, если финансовую нагрузку по обеспечению мобильности будут брать на себя министерства и сами ВУЗы, а не студенты и их родители, что в нашей стране пока трудно выполнимо.

Третья проблема состоит в недостаточном, неглубоком знании иностранных языков, что крайне необходимо для единого общеевропейского образовательного пространства. В России нет сложившейся традиции обучения иностранному языку. Вернее, мы пытаемся обучать языку уже с первого или второго класса школы, но из-за отсутствия должной мотивации это обучение пока не даёт ожидаемых результатов. Опять же всё упирается в финансовый вопрос. Необходимо организовывать дополнительные курсы изучения иностранных языков, в частности английского, т. к. еще до поездки в зарубежный университет уровень владения языком должен быть достаточно

высоким. Конечно, российские ВУЗы пытаются решить эту проблему, увеличивая количество часов на изучение языков, но только за счет этого она не решится мгновенно.

Наше приобщение к единому образовательному пространству началось с того, что прекратился набор на специалитет и начался набор на бакалавриат (кроме некоторых направлений). Но ни общество, ни работодатели не готовы принять этих выпускников. В российской квалификационной структуре отсутствует четкая преемственность между разными уровнями подготовки. Общество не знает, кто такие бакалавры и не рассматривает их как полноценных участников трудовых отношений. Но для того, чтобы получить более высокую магистерскую степень нужно сдать вступительные экзамены и в подавляющем большинстве заплатить за обучение. При этом абсолютно новых программ никто писать не собирается, а лишь пытаются сократить старые пятилетние до четырехгодичных. В результате, российское образование стало короче и дороже, но рискует поставить под сомнение свое качество. Помимо всего, у нас нет типичной для Европы инфраструктуры.

Итак, появление Болонской декларации с её теоретическими плюсами и вытекающими минусами на практике породило всплеск интереса российских ученых к проблеме качества образования. Согласно федеральному государственному стандарту качество образования — это «комплексная характеристика, отражающая диапазон и уровень образовательных услуг, предоставляемых населению системой начального, общего, профессионального и дополнительного образования в соответствии с интересами личности, общества и государства. Качественное образование должно давать возможность каждому индивиду продолжить образование в соответствии с его интересами» [3], а каким образом оценивать качество образования подробно изложено в Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года [4]. Видимо поэтому традиционно вопрос качества образования чаще всего рассматривался как внутренняя проблема системы образования отдельно взятого государства, но с присоединением к Болонской системе мы должны учитывать тенденции, требования и европейского образования. В этом контексте ряд ученых рассматривают эту систему как одно из направлений формирования единого пространства, в том числе образовательного, и создания общеевропейской идентичности. Существует несколько точек зрения на феномен «европейской идентичности», процесс её формирования, но без сомнений остаётся тот факт, что образованию отводится важная роль. При получении образования студенты получают набор стереотипов, нужных для их правильной социальной идентификации. Другой, не менее важной целью единого образовательного

пространства является создание нового типа человека — открытого для воздействия, способного к взаимодействию, максимально коммуникабельный, стандартизированный. Единые стандарты позволяют жить в конкретном месте, но с лёгкостью ориентироваться в окружающем мире, в современных тенденциях и реалиях. Человек по своему желанию сможет включаться в тот или иной социум, приобщаться к культуре. Но для безболезненного включения индивида в другую культуру она должна быть максимально близка его собственной. Единая унифицированная культура в современном обществе достигается образованием. Поэтому европейские общества характеризуются культурной однородностью и единое европейское пространство стало реальностью.

Таким образом, ряд вопросов, касающихся качества образования, возник не внутри системы образования, а под воздействием процессов включения России в общеевропейское пространство. Следовательно, и рассматривать проблему качества образования нужно в социокультурном контексте. Молодые россияне, по сравнению с европейцами, демонстрируют ряд специфических ориентаций. Например, огромное количество студентов не собираются работать по получаемой профессии, а рассматривают высшее образование как возможность занять определённое социальное положение, что в свою очередь снижает мотивацию к овладению профессиональными компетенциями. Кроме того, на учебный процесс и его качество значительно влияет современная тенденция: треть студентов очной формы обучения имеют постоянную работу. У этого явления разные причины: от платного образования до необходимости иметь гарантированное место работы после окончания ВУЗа, но важно то, что это не лучшим образом влияет на качество образования. Ещё одна интересная тенденция современного образования: чем чаще студенты используют интернет для обучения, тем ниже для них становится ценность образования, они начинают понимать несовершенство всей системы оценивания результатов их деятельности.

Подводя итог, нужно отметить, что проблема качества образования возникает не только из-за внутренних потребностей общества и государства, но из-за процессов глобализации разных сфер жизни, в том числе и образования. Следовательно, для соответствия высокого качества образования недостаточно только управленческих решений внутри системы образования. Качество российского образования сможет оказаться на одном уровне с европейским только при условии изменения социокультурного контекста, то есть при изменении в обществе отношения к образованию как сфере деятельности, к людям, профессионально работающим в этой сфере, к месту образования в системе ценностей.

Литература:

1. Байденко В. И. Болонский процесс: проблемы, опыт, решения. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. 111 с.

2. Зона Европейского высшего образования. Совместное заявление европейских министров образования («Болонская декларация») (Болонья, 19 июня 1999 г.) [Электронный ресурс]. Доступ из информационно-правового портала «Гарант»
3. <http://standart.edu.ru>
4. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года [Электронный ресурс] // Министерство экономического развития Российской Федерации [Электронный ресурс]: [сайт]. URL: <http://www.economy.gov.ru/minec/activity/sections/strategicPlanning/concept> (дата обращения 28.10.2013).

Применение знаково-символических систем при обучении учащихся с нарушением зрения

Нестеренко Лариса Геннадьевна, учитель биологии

ГБС (К)ОУ для обучающихся (воспитанников) с ограниченными возможностями здоровья школа № 91 III-IV вида
Краснодарского края

В педагогической практике вопросы применения различных знаков и символов в процессе обучения нашли отражение в исследованиях В. В. Давыдов [2], Н. Г. Салмина [3], А. С. Турчин [4], Н. А. Фролова [5], Г. И. Шуккина [1] и др. Данные исследования характеризуют широкий спектр применения знаков и символов в различном предметном содержании школьной программы и дают представление о больших возможностях такого способа предъявления информации (воздействие на субъективный характер взаимодействия, возможность самостоятельного оперирования в образовательной деятельности, образность восприятия, структурность, свернутость и компактность представляемой информации и др.) в процессе обучения учащихся, в том числе и учащихся с нарушением зрения.

Одна из педагогических новаций последнего времени состоит в использовании знаково-символических систем (ЗСС). Как пишет Н. Г. Салмина «оперирование и преобразование системы знаково-символических средств, составляющее содержание знаково-символической деятельности, в разных видах деятельности (игровой, учебной и др.) имеет общую структуру и функционирование» [3, с. 10]. Следовательно, под знаково-символической деятельностью мы понимаем отражение и преобразование действительности, ее объектов и интеробъектных связей при помощи специальных средств, основной характеристикой которых является нетождественность отражаемому объекту.

Выделяют следующие основные функции знаково-символических средств в деятельности: коммуникативную (передача информации от одного человека к другому); познавательную (отражение реальности с выделением новых ее признаков); замещающую (функциональное замещение объекта знаковым средством). На микроуровне эти функции могут проявляться как индикативная (указательная — «вот он»); регуляторная (самоорганизация поведения); эстетическая и оценочная. Однако, очевидно,

что это «функциональное деление» до известной степени условно — так, познавательные процессы предполагают и замещение объекта, в коммуникации происходит и дополнительное познание партнера по общению и т. д. [4, с. 66].

Соответственно этим функциям в работах Н. Г. Салминой [3, с. 58] выделены следующие виды знаково-символической деятельности: замещение, кодирование (декодирование), схематизация и моделирование. Эти виды деятельности являются ключевыми при проведении урока. Таким образом, использование знаково-символических систем на уроках значительно облегчая усвоение учебного материала.

Применение ЗСС в процессе обучения развивает логическое мышление учащихся, облегчает усвоение материала при изучении сложных биологических понятий, способствует снижению зрительной нагрузки.

По мнению ряда специалистов ([1, с. 15], [2, с. 173], [3, с. 204]) изучение темы включает ряд этапов:

Во-первых, основной дидактической единицей учебного процесса выступает вся тема, а не отдельный урок. Знаково-символическое моделирование учебного материала, ведет к существенной концентрации и укреплению комплексных единиц знаний. Это дает возможность учащимся видеть единую картину всей темы. Одномоментное освоение школьниками учебной информации в виде знаково-символической модели обеспечивает перестройку глубинных психических процессов, связанных с впечатыванием в память учащихся структурно и логически взаимосвязанных частей учебной информации. Концентрация и укрепление учебного материала при условии сохранения его доступности дает возможность для значительной интенсификации учебного процесса и экономит время, необходимое для усвоения теоретических понятий.

Во-вторых, при данной организации учебного процесса на первый план выступают теоретические знания — сво-

Таблица 1

Система организации учебного процесса по Н. А. Фроловой

Этапы организации	Составляющие элементы воспитания мотивации учебной деятельности	Цели применения приемов
Вводно-мотивационный	Вызывание, возбуждение исходной мотивации	Привлечение внимания к учебному материалу
	Формулировка и принятие учебной задачи	Стимулирование учащихся на постановку определенных целей
Операционно-познавательный	Самоконтроль и самооценка возможности предстоящей деятельности	Выработка и обсуждение плана предстоящей деятельности
	Подкрепление. Усиление возникшей мотивации	Сообщение информации о предмете знания
Контрольно-оценочный	Создание положительной мотивационной перспективы	Стимулирование положительной самооценки у учащихся
		Создание положительной мотивационной перспективы последующей деятельности

еобразный концепт темы, выраженный в логически взаимосвязанных ведущих понятиях и отображенный посредством знаково-символической модели. Теоретические знания выступают фундаментом, упор на практику делается позже, после изучения основных теоретических вопросов. Восхождение от абстрактного к конкретному, то есть дедукция — общая закономерность процесса человеческого познания.

В-третьих, выдвижение теоретических знаний на первый план и оформление ведущих понятий темы в виде знаково-символической учебной модели приводит к опережению в изучении учебного материала и формированию способности учащихся к проектировочной деятельности.

В ходе исследований эффективности знаково-символических систем и средств были сформулированы определенные методические условия использования знаково-символической наглядности:

— для первичного восприятия на этапе изучения новой темы учащимся предлагается поочередно или попарно рассмотреть элементы ЗСС синхронно с речью учителя;

— ученики должны уметь производить действия кодирования, декодирования, схематизации, моделирования, поэтому необходимо организовывать самостоятельную работу учащихся со знаково-символической наглядностью, разрабатывать задания с использованием рисунков, схем-конспектов, схем рисуночного письма, графических пособий, кроссвордов, листов опорных сигналов, и т. д.

Учебный процесс с использованием в обучении ЗСС складывается из трех последовательных этапов (Табл. 1).

Методическая разработка урока будет интересна для учителей коррекционных школ.

Урок по **типу** является интегрированным (межпредметные связи: математические представления и констру-

ирование, развитие речи и представлений об окружающем мире, рисование).

Целью урока является освоение навыков ЗСС.

Задачи:

Образовательная: знакомить учащихся с возможностями знаково-символических систем, повторить и закрепить полученные знания.

Коррекционная: развивать и корректировать мелкую моторику рук, зрительную память, пространственные представления.

Воспитательная: поддерживать и развивать мотивацию к обучению, воспитывать эстетическое восприятие творческого процесса и его результата.

Для реализации цели и задач урока использованы следующие **педагогические технологии:**

— Личностно-ориентированные технологии, в частности, индивидуализация обучения в условиях одного класса.

— Здоровьесберегающие технологии, включающие в себя не только физминутки, пальчиковую гимнастику для разминки перед основными заданиями, но и снижение зрительной нагрузки в течение урока.

— Психолого-педагогические технологии используются для создания доброжелательного психологического микроклимата в классе.

Разработка и внедрение технологии с применением знаково-символических систем и средств на уроках позволяет учителю достичь необходимого уровня индивидуализации учебного процесса. Однако представленный перечень учебно-методических условий и разработок не является константным, необходимы его постоянное обновление и конкретизация с учетом особенностей зрительных нарушений у учащихся, что говорит о необходимости продолжения исследований в рамках данной темы.

Литература:

1. Актуальные вопросы формирования интереса в обучении // Под ред. Г. И. Щукиной. — М., Просвещение, 2004. — С. 176.
2. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. — М.: Педагогика, 1996. — С. 239.
3. Салмина Н. Г. Знак и символ в обучении. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1998. — С. 288.
4. Турчин А. С. Особенности развития знаково-символической деятельности в онтогенезе // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. Серия «Психологические науки. Акмеология образования», 2006. — № 4. — С. 65–71.
5. Фролова Н. А. Приёмы активного мотивированного овладения учащимися системой знаний и способами деятельности / Начальная школа, 2006. — № 2. — С. 50.

Особенности социализации и самореализации подростков в тайском боксе

Нигматзянова Ойгиль Салихзяновна, студент

Кузбасская государственная педагогическая академия (г. Новокузнецк)

Ситников Анатолий Анатольевич, МСМК по тайскому боксу

«Детско-юношеская спортивная школа» (г. Киселевск, Кемеровская обл.)

Козырева Ольга Анатольевна

Кузбасская государственная педагогическая академия (г. Новокузнецк)

Особенности и возможности социализации и самореализации подростков уникальны в постановке и решении субъектно-средовых противоречий, где опыт определения составных «хочу — могу — надо — есть» в контексте субъектной и мультисредовой позиции и пространственно-временных возможностей и ограничений определяет способы и формы, ресурсы и методы разрешения проблем социализации и саморазвития, самосовершенствования и самореализации личности в структуре ведущей деятельности и общения.

Попытаемся рассмотреть и уточнить общепедагогические понятия «социализация», «самореализация», «саморазвитие», «самосовершенствование», а также понятия «социализация подростков через тайский бокс», «самореализация подростков в тайском боксе», «саморазвитие подростков в тайском боксе», «самосовершенствование подростков в тайском боксе», привести пример теоретико-эмпирического доказательства возможности социализации и самореализации спортсменов через тайский бокс на примере Муниципального бюджетного образовательного учреждения дополнительного образования детей «Детско-юношеская спортивная школа» (МБОУ ДОД «ДЮСШ»), г. Киселевск, Кемеровской обл.

Под *социализацией* будем понимать процесс многофакторного, мультиступенчатого, полиуровневого включения личности в систему социальных и социально-профессиональных отношений, определяющих способы и формы, средства и ресурсы, методы и принципы самоидентификации, самовыражения, самореализации и самосовершенствования, где продукты деятельности личности оцениваются субъектами и группами субъектов (микро-, мезо-, макро- и мегагруппы), а качество деятельности

предопределяет социальную страховку личности на протяжении всего периода жизнедеятельности (Нигматзянова О. С., 2013).

Под *социализацией подростка через тайский бокс* будем понимать процесс включения подростка в систему субъектно-средовых отношений, где приоритеты вершин мастерства и становления личности спортсмена в тайском боксе предопределяют выбор и решение субъектно-средовых противоречий в структуре акметраектории становления и развития личности спортсмена, где приоритеты и ценности формирования и становления определяют дальнейшие пути самореализации в микро-, мезо-, макро- и мегасредовых отношениях в контексте модели непрерывного профессионального образования, реализующего идеи включения личности в образовательный процесс на протяжении всего периода жизнедеятельности, где тайский бокс представляет собой основу, качество и ресурс всех новообразований и продуктов становления личности (Нигматзянова О. С., 2013).

Саморазвитие — процесс и результат самостоятельного выбора способов и средств достижения вершин становления личности в структуре и формах любой деятельности как ресурса и возможностей получения идеальных и материальных благ личностью, включенной в мультисредовые отношения и объективные условия познания основ и продуктов социального и личностного в человеке и среде (Нигматзянова О. С., 2013).

Саморазвитие подростка через тайский бокс — это мультифакторный ресурс становления личности в условиях непрерывного профессионального образования, где тайский бокс как вид деятельности определяет перспективы дальнейшего выбора приоритетов и спо-

собов достижения вершин в различных направлениях ведущей деятельности и общения (Нигматзянова О. С., 2013).

Самосовершенствование — процесс всестороннего роста личности в системе социальных и социально-профессиональных ролей, связей, отношений, приоритетов, специфики самоидентификации, самообследования и самопрезентации, предопределяющих качество и возможности дальнейшего создания материальных и моральных благ в микро-, мезо-, макро- и мегасредах и масштабах (Нигматзянова О. С., 2013).

Самосовершенствование подростка в тайском боксе — это процесс постепенного, своевременного повышения уровня сложности и трудности в структуре занятий тайским боксом в системе тренировочно-соревновательной деятельности, предопределяющих дальнейший успех в реализации целей и задач спортсмена, занимающегося тайским боксом (Нигматзянова О. С., 2013).

Самореализация — целенаправленный, целостный процесс ситуативного, своевременного выявления и модификации субъектно-средовых противоречий, предопределяющих развитие личности и продуктивную состоятельность социальных и профессиональных отношений как личности, так и группы, в которую включена личность, распределяющая нагрузку и усилия по качественному решению проблем и дилемм, системно реконструирующих способы и средства, методы и ресурсы ведущей деятельности и общения личности, включенной в социально-профессиональные отношения в условиях непрерывного профессионального образования (Нигматзянова О. С., 2013).

Самореализация подростка в тайском боксе — это процесс и результат включения личности подростка-спортсмена, занимающегося тайским боксом, в процесс оптимального подбора уровня соревнований и способов достижения вершин, предопределяющих качество описываемого процесса и, как следствие, его результат (Нигматзянова О. С., 2013).

Попытаемся определить *систему принципов педагогического взаимодействия тренера и подростков, занимающихся тайским боксом*:

1. Принцип научно-педагогической и методико-методологической поддержки молодого спортсмена, занимающегося тайским боксом (Нигматзянова О. С., 2013):

- принцип последовательности, согласованности, системности, систематичности, прочности в структуре формируемых качеств и компетенций спортсмена, занимающегося тайским боксом;

- принцип учета индивидуальных особенностей личности спортсмена, занимающегося тайским боксом;

- принцип учета достоверной, объективной информации о процессах и качестве тренировок по тайскому боксу;

- принцип своевременной смены тренировок и отдыха в структуре ведущей деятельности спортсмена, занимающегося тайским боксом;

- принцип оптимального подбора форм, методов, средств, ресурсов, системы принципов и условий занятий тайским боксом;

- принцип верификации истинности модели саморазвития и самореализации спортсмена, занимающегося тайским боксом;

- принцип единства социализации, самореализации, самосовершенствования и саморазвития;

- принцип поиска «акме» в структуре модификации модели социализации и самореализации;

- принцип культуро- и природосообразности в подготовке спортсмена, занимающегося тайским боксом;

- принцип воспитания в коллективе и через коллектив при учете целей и ценностей педагогически обусловленных процессов.

2. Принцип формирования самостоятельности в контексте формируемых и развиваемых (с точки зрения педагогики и психологии) качеств, свойств личности:

- принцип формирования внутренней мотивации к занятиям тайским боксом;

- принцип формирования необходимо высокого уровня притязаний в структуре занятий тайским боксом;

- принцип формирования объективной, позитивной самооценки в структуре общения и занятий тайским боксом;

- принцип учета норм культуры и специфики занятий тайским боксом в структуре подготовки спортсмена, занимающегося тайским боксом;

- принцип формирования культуры самостоятельной работы спортсмена, занимающегося тайским боксом, как условие его продуктивной самореализации.

3. Принцип реализации идей непрерывного профессионального образования спортсмена, занимающегося тайским боксом:

- принцип учета основ ЗОЖ в контексте идей непрерывного профессионального образования;

- принцип рационального питания и подготовки в тренировочно-соревновательных периодах занятий тайским боксом;

- принцип включения личности спортсмена, занимающегося тайским боксом, в систему и особенности культуры тайского бокса;

- принцип грамотной смены социально-профессиональных отношений и ролей;

- принцип своевременной профориентации и самоидентификации, самоопределения и самореализации в структуре ведущей деятельности и общения;

- принцип учета системы ограничений и возможностей субъектно-средового пространства как форм представления и отображения ресурсов и продуктов антропосреды.

Данная система принципов педагогического взаимодействия будет неоднократно тренером-преподавателем модифицирована и уточнена в контексте выделяемых направлений.

Наиболее успешными на период 2013 г. (г. Киселевск, Кемеровской обл.) можно считать выступления следу-

ющих спортсменов, занимающихся тайским боксом:

— Давтян Юрий Зогракович, 1993 г. р., КМС: 1 место — Первенство Европы по тайскому боксу, 24.05–01.06.2010 г., г. Рим, 1 место — Чемпионат Мира по тайскому боксу, 27.11–05.12.2010 г., г. Бангкок (Таиланд), 1 место — Первенство России по тайскому боксу, 14–18.04.2010 г., г. Санкт-Петербург.

— Нигматзянова Ойгиль Салихьяновна, 1991 г. р., КМС: в 2010 г. стала бронзовым призёром Чемпионата мира по тайскому боксу, на Чемпионате Европы в 2011 г. стала второй среди тайбоксёров, является неоднократным победителем и призёром Всероссийских, региональных, областных и городских по тайскому боксу, за высокие спортивные достижения в 2010 году признана победителем городского смотра-конкурса «Лучший спортсмен года», в ноябре 2009 г. награждена Почётной грамотой Администрации города Киселёвска за большой личный вклад в реализацию государственной политики в г. Киселёвске, награждена Почётной грамотой Администрации города Киселёвска за большой личный вклад в реализацию государственной политики в г. Киселёвске, ноябрь 2009 г., заняла III место — Чемпионат Мира по тайскому боксу, г. Бангкок (Таиланд), 27.11–05.12.2010 г., I место — Кубок России по тайскому боксу, г. Санкт-Петербург, 06–10.10.2010 г., I место — Чемпионат и Первенство Кузбасса по тайскому боксу, г. Киселёвск, 11–13.02.2011 г., I место — Чемпионат Сибирского федерального округа по тайскому боксу, г. Ангарск, 10–12.09.2010 г., I место — Чемпионат и Первенство Куз-

басса по тайскому боксу, г. Киселёвск, 19–21.02.2010 г., II место — Кубок России по тайскому боксу, г. Омск, 2010 г., I место — Всероссийский турнир по тайскому боксу памяти героев-спортсменов, павших во время локальных войн, г. Кемерово, 20–23.12.2010 г., I место — Кубок России по тайскому боксу, г. Нижний Новгород, 07–14.03.2011 г., II место — Чемпионат Европы по тайскому боксу, г. Анталия (Турция), 23–29.04.2011 г. (присвоен КМС), обучается на факультете физической культуры Кузбасской государственной педагогической академии.

— Косых Сергей Викторович, 1994 г. р., КМС, 3 место — Первенство Европы по тайскому боксу, 24.05–01.06.2010 г., г. Рим (Италия).

— Симонян Армен, 1996 г. р., I юн. разряд, 1 место — Первенство России по тайскому боксу, 08–12.09.2010 г., г. Анапа, 1 место — Всероссийский турнир по тайскому боксу имени П. Петровского, 20–24.12.2010 г., г. Кемерово.

— Молтянинов Илья, 1994 г. р., I юн. разряд, 1 место — Чемпионат и Первенство СФО по тайскому боксу, 10.12.09.2010 г., г. Ангарск.

— Мордовкин Дмитрий, 1994 г. р., I юн. разряд, 2 место — Чемпионат и Первенство СФО по тайскому боксу, 10.12.09.2010 г., г. Ангарск.

Данные показатели школы тайского бокса иллюстрируют нам качественную подготовку спортсменов и своевременно модифицируемые процессы социализации и самореализации, саморазвития и самосовершенствования.

Литература:

1. Козырева О. А. Управление образовательными системами: учебное пособие для студентов педагогических вузов / О. А. Козырева. — Новокузнецк: КузГПА, 2010. — 97 с.
2. Козырева О. А. Социальная педагогика: учебное пособие для студентов педагогических вузов / О. А. Козырева. — Новокузнецк: КузГПА, 2010. — 217 с.
3. Редліх С. М. Спадкоємність та парадигмальність сучасної безперервної професійно-педагогічної освіти / С. М. Редліх, Н. В. Маринич, О. А. Козирева // ВІСНИК ЛУГАНСЬКОГО НАЦ. УН-ТУ ІМ. Т. ШЕВЧЕНКА. ПЕД. НАУКИ. — № 5 (264), 2013. Ч. II. — с. 54–61.
4. Марініч Н. В. Вивчення основ соціальної педагогіки як модель формування гуманістичної спрямованості особистості майбутнього педагога / Н. В. Марініч, О. А. Козирева, Е. Ю. Шварцкопф, А. І. Платоненко // ВІСНИК ЛУГАНСЬКОГО НАЦ. УН-ТУ ІМ. Т. ШЕВЧЕНКА. ПЕД. НАУКИ. — № 13 (272), 2013. Ч. II. — с. 261–271.

Правовая основа сохранения здоровья обучающихся в образовательном учреждении

Песнохорова Екатерина Сергеевна, магистрант

Уральский государственный педагогический университет (г. Екатеринбург)

В настоящее время сложилась такая ситуация, что мы находимся на стыке «времен», думаю что такой термин будет уместен. Данное утверждение обоснованно не чем иным, как новым Федеральным законом «Об образовании

в Российской Федерации» № 273-ФЗ, долгожданный можно даже сказать современный. Так как он отличается своей новизной, изменения в большей степени основаны на изменении сложившихся со времен СССР устоев обра-

зования, попыткой привнести в систему новые стандарты. Мы к сожалению вопреки желанию, не будем обсуждать все новые веяния закона, все его новшества и изменения, так как данное обсуждение не вписывается в формат нашей работы и не является её целью. Мы со своей стороны изучив новый ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» лишь поговорим о тех его частях которые непосредственно затрагивают обозначенную тему.

Данный документ является «школьной библией» иначе и сказать нельзя, так вся работа общеобразовательного учреждения напрямую связана с исполнением данного закона, ну или не нарушением его же, тут кому как будет угодно.

Для начала посмотрим главу № 3 ФЗ и обратим внимание на статью № 28 которая звучит следующим образом «Статья 28. Компетенция, права, обязанности и ответственность образовательной организации» ч.3 называется:

«К компетенции образовательной организации в установленной сфере деятельности относятся:» п.16 «создание условий для занятия обучающимися физической культурой и спортом;», данный пункт напрямую относиться к здоровесбережению учащихся и обязывает образовательное учреждение не только обеспечить возможность но и создать благоприятные условия. Хотя законодатель не говорит о прямых мерах которые необходимо принять в связи с исполнением данного пункта, более подробно это расписано в должностных инструкциях и региональных нормативно правовых актах, тут необходимо следовать духу закона — то есть поддержать желание учащихся имеющих интерес к занятию спортом, выделить помещение, преподавателя, заявить на соревнования. В половине случаев помощь и содействие (создание условий) совсем не сводятся к материально технической базе, к выделению «денег» если хотите, а просто чуткое отношение и заинтересованность руководства общеобразовательных учреждений в благоприятном будущем учащихся.

Далее та же ст.28 ч.6 п.2 «создавать безопасные условия обучения, воспитания обучающихся, присмотра и ухода за обучающимися, их содержания в соответствии с установленными нормами, обеспечивающими жизнь и здоровье обучающихся, работников образовательной организации;» условия должны быть такими дабы обеспечить здоровье обучающихся. Немаловажное замечание, «работников образовательной организации» — создать безопасные условия для работников, соблюдать нормы охраны труда, оказывать психологическую поддержку, а так же по моему мнению и заниматься профилактикой здорового образа жизни среди педагогов, педагогических коллективов. Ответ очевиден, обучающийся берет пример и учиться на примере. Если учитель ведет здоровый образ жизни, помимо этого образовательное учреждение всячески способствует и поощряет это, то обучающийся возьмет пример со своего преподавателя. И это является обязанностью образовательного учреждения, на мой взгляд очень важной обязанностью.

Продолжим мы положениями главы четвертой которая имеет название «Обучающиеся и их родители (за-

конные представители)», которая непосредственно и содержит Статью 41. «Охрана здоровья обучающихся» почему данная статья находится именно в этой главе я объяснить не могу, однако осмелюсь предположить следующее, что законодатель тем самым обращает внимание на такой момент — «что сохранение здоровья обучающихся в большей степени лежит на их родителях нежели на образовательном учреждении», а нормы по охране здоровья действуют лишь в то время когда обучающийся находится в стенах учебного заведения.

«Статья 41. Охрана здоровья обучающихся

1. Охрана здоровья обучающихся включает в себя:

1) оказание первичной медико-санитарной помощи в порядке, установленном законодательством в сфере охраны здоровья;

2) организацию питания обучающихся;

3) определение оптимальной учебной, вне учебной нагрузки, режима учебных занятий и продолжительности каникул;

4) **пропаганду и обучение навыкам здорового образа жизни, требованиям охраны труда;**

5) организацию и **создание условий для профилактики заболеваний и оздоровления обучающихся, для занятия ими физической культурой и спортом;**

6) прохождение обучающимися в соответствии с законодательством Российской Федерации периодических медицинских осмотров и диспансеризации;

7) **профилактику и запрещение** курения, употребления алкогольных, слабоалкогольных напитков, пива, наркотических средств и психотропных веществ, их прекурсоров и аналогов и других одурманивающих веществ;

8) обеспечение безопасности обучающихся во время пребывания в организации, осуществляющей образовательную деятельность;

9) профилактику несчастных случаев с обучающимися во время пребывания в организации, осуществляющей образовательную деятельность;

10) проведение санитарно-противоэпидемических и профилактических мероприятий.

2. **Организация охраны здоровья обучающихся** (за исключением оказания первичной медико-санитарной помощи, прохождения периодических медицинских осмотров и диспансеризации) в организациях, осуществляющих образовательную деятельность, **осуществляется этими организациями».**

Выдержка из ст № 41 ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» говорит нам дословно на языке закона, что входит в понятие охраны здоровья в общеобразовательном учреждении, а именно 10 пунктов которые не являются исчерпывающим перечнем. Законодатель напрямую возлагает охрану здоровья обучающихся на образовательное учреждение, обязывает его предпринимать все необходимые меры для этого (ч.2 ст.41 ФЗ).

Более того ст.43 «Обязанности и ответственность обучающихся» ч.1 «заботиться о сохранении и об укреплении своего здоровья, стремиться к нравственному,

духовному и физическому развитию и самосовершенствованию;» те самым закрепляет обязанность самого обучающегося должным образом относиться к своему здоровью, то есть учащийся обязан «быть здоровым», но по крайней мере делать все чтобы укрепить свое здоровье.

Далее сразу идет ст.44 ФЗ которая говорит об обязанностях родителей обучающихся и очень скудно отражает момент физического и нравственного воспитания ребенка, ч.1 «Они обязаны заложить основы физического, нравственного и интеллектуального развития личности ребенка». В каком объеме и в какой период времени, до какого возраста, в каком качестве должно быть дано законодатель не указывает.

Вот мы и подошли к главе № 5 которая называется «Педагогические, руководящие и иные работники организаций, осуществляющих образовательную деятельность» в частности нас интересует статья № 48 «Обязанности и ответственность педагогических работников». Указанная статья распространяет свое действие на всех педагогических работников сферы образования, это очень большой круг лиц, в который конечно же входят преподаватели общеобразовательных учреждений (в том числе школ). Так же хочется отметить, что нет никакой градации по должностям, по преподаваемому предмету, это означает, что абсолютно все преподаватели (педагогические работники) обязаны исполнять данную норму закона Российской Федерации. Обратимся к ч.1 статьи № 48 пункт 4 которая звучит следующим образом «развивать у обучающихся познавательную активность, самостоятельность, инициативу, творческие способности, формировать гражданскую позицию, способность к труду и жизни в условиях современного мира, **формировать у обучающихся культуру здорового и безопасного образа жизни;**» другими словами каждый преподаватель независимо от дисциплины которую он преподает в образовательном учреждении обязан формировать у обучающихся культуру здорового и безопасного образа жизни. Почему мы столь пристально разобрали данную обязанность? Потому, что данный аспект деятельности преподавателя по сути является очень важным, однако ему уделяется очень мало внимания. Вот я и хочу подчеркнуть тот факт, что не только преподаватель физической культуры совместно с медицинским работником, в отдельных случаях совместно с заместителем директора по работе с учащимися, должен исполнять данную обязанность, а каждый преподаватель в рамках своих учебных часов. Не нужно «взваливать» весь груз ответственности за популяризацию здорового образа жизни на преподавателей физической культуры. Необходимо провести совместную работу, в рамках педсоветов, обязать включить необходимые пункты в учебные программы по каждой дисциплине, внедрять здоровосберегающие программы. Уверена, что положительный результат этих действий не заставит себя долго ждать.

Раз уж был рассмотрен столь подробно п.4 ч.1 ст.48 ФЗ то мы никак не можем оставить без внимания п.6 на-

стоящей статьи который звучит «учитывать особенности психофизического развития обучающихся и состояние их здоровья, соблюдать специальные условия, необходимые для получения образования лицами с ограниченными возможностями здоровья, взаимодействовать при необходимости с медицинскими организациями;» Во исполнении данного пункта делается немало действий образовательными учреждениями, однако все же недостаточно как бы не грустно было констатировать данный факт. Это связано с теми моментами, что формируются классы учащихся по признаку ограниченных показателей здоровья, формируются программы для обучения таких категорий учащихся и это все безусловно хорошо, без этого уже нельзя представить современное образовательное учреждение. Однако мы боремся с последствиями, никаким образом не влияя на причину. Да, мы со своей стороны исполняем п.6 настоящей статьи и учитываем состояния здоровья учащихся при работе с ними, мирясь с тем, что более ничего сделать нельзя. А сделать можно, более того нужно, и мы вопреки ожиданиям не будем говорить о здоровосберегающих технологиях, гигиенических нормах и тому подобном, так же не будем говорить о тех вещах которые невозможно осуществить без расширения материально технической базы, так как этого бюджет любой муниципальной общеобразовательной школы в провинции, просто не выдержит. Мы говорим о простых вещах, но о кропотливой работе, ведение личных дел каждого из учащихся с отклонениями в здоровье, наличие точных диагнозов, формирование индивидуальных программ как ЛФК (лечебной физической культуры), так и дополнительных занятий, вовлечение родителей к решению проблем их ребенка. По каждому ученику — индивидуальная программа обязательна с планом проведения работы и мероприятий, статистика, графики улучшения состояния здоровья, обязательное сотрудничество с медицинскими работниками образовательных учреждений. И когда мы все, все педагогическое сообщество отважимся от формализма, перестанем быть равнодушными потому, что равнодушному педагогу не место рядом с детьми, а начнем просто соблюдать закон и заниматься реальной работой тогда мы вместе воспитаем не одно здоровое поколение.

Законодатель в главе № 5 «особенности реализации некоторых видов образовательных программ и получения образования отдельными категориями обучающихся» закрепляет то, о чем мы поговорили выше. В частности ст.79 «Организация получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья» непосредственно относится к нашему разговору, данная статья уточняет категории обучающихся, конкретизирует какими свойствами должно обладать образовательные учреждения по работе с обучающимися с отклонениями в здоровье, градирует уровни власти которые должны заниматься решением данных проблем.

Итак мы поговорили о всех или почти всех положениях касающихся организации здоровьесбережения обучающихся, вошедших в основополагающий документ регу-

лирующий большинство правоотношений в сфере образования ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Убедились в том, что закон закрепляет охрану здоровья учащихся, может быть не в том объеме который нам бы хотелось видеть, однако недвусмысленно и четко. Из всего

вышесказанного следует, что здоровьесбережение является одной из основных задач общеобразовательного учреждения и более того, за учреждениями закреплена прямая обязанность сохранять и укреплять здоровье обучающихся.

Литература:

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (в ред. от 23.07.2013 N 203-ФЗ)

Развитие творческих способностей учащихся начальной школы посредством использования мультимедиа проектора

Подolia Дарья Олеговна, ассистент;

Зайцева Анастасия Сергеевна, студент

Забайкальский государственный университет (г. Чита)

Статья раскрывает основные способы развития творческих способностей посредством мультимедиа проектора. Проводится краткий обзор развития творческих способностей младших школьников.

Ключевые слова: Мультимедиа проектор, творческие способности, младшие школьники.

В настоящее время компьютеризация охватила все стороны жизни человека: производство и культуру, быт и науку, искусство и образование.

В связи с этим, владение информационными технологиями и их использование ставится в современном мире в один ряд с такими качествами, как умение читать и писать.

На сегодняшний день, с течением таких обстоятельств, государству и обществу в целом нужны люди, способные принимать нестандартные решения и умеющие творчески мыслить. Считается, что человек, умело и эффективно владеющий технологиями и информацией, имеет другой, новый стиль мышления, принципиально иначе подходит как к организации своей деятельности, так и к оценке возникшей проблемы.

Развитие творческих способностей человека является одной из важнейших проблем общества. Изменения, происходящие в жизни общества, связанные со сменой экономического строя, новыми рыночными отношениями, ориентируют систему образования на подготовку подрастающего поколения, способного к самоопределению в быстро меняющемся, динамичном мире. Модернизация современной системы образования обусловлена необходимостью обеспечения перехода к постиндустриальному информационному обществу, что требует обновления общеобразовательной школы для достижения нового качества образования, обеспечения процесса целостного развития личности каждого школьника, предполагающего разностороннее и гармоничное развитие его способностей, интересов и склонностей, формирование культурной, высоконравственной, творчески активной и социально зрелой личности.

Как отмечается в концепции структуры и содержания общего среднего образования, главной целью общего образования является формирование разносторонне развитой личности, способной реализовать творческий потенциал в динамичных социально-экономических условиях, как в собственных жизненных интересах, так и в интересах общества [Концепция структуры и содержания общего среднего образования].

Поэтому работа над развитием и поддержанием творческих способностей у детей является одним из приоритетных направлений педагогической деятельности, которая берет свое начало в начальной школе.

Проанализировав Федеральный государственный образовательный стандарт, мы выделили следующее: «Основная образовательная программа начального общего образования направлена на формирование общей культуры, духовно-нравственное, социальное, личностное и интеллектуальное развитие обучающихся, создание основы для самостоятельной реализации учебной деятельности, обеспечивающей социальную успешность, развитие творческих способностей, саморазвитие и самосовершенствование, сохранение и укрепление здоровья обучающихся».

Образование, полученное в начальной школе, служит базой, фундаментом для последующего освоения знаний. Основная задача Федерального Государственного Стандарта нового поколения состоит в том, чтобы обеспечить ребенка качественным образованием на первой ступени обучения.

В национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» говорится о том, что «новая школа — это

новые учителя, открытые ко всему новому, понимающие детскую психологию и особенности развития школьников, хорошо знающие свой предмет. Задача учителя — помочь ребятам найти себя в будущем, стать самостоятельными, творческими и уверенными в себе людьми. Чуткие, внимательные и восприимчивые к интересам школьников, открытые ко всему новому учителя — ключевая особенность школы будущего» [2].

Развитие воображения и творческих способностей, как уже говорилось, является важнейшей задачей начального образования. Так как именно в начальной школе учителя помогают раскрыться ребёнку в полной мере, создавать нечто новое — будь это предмет внешнего мира или построение мышления, приводящее к новым знаниям о мире, или чувство, отражающее новое отношение к действительности. Этот процесс пронизывает все этапы развития личности, пробуждает инициативность, самостоятельность принимаемых решений, привычку к свободному самовыражению, уверенность в себе, потому что истинная цель обучения — это не только овладение определёнными знаниями, умениями и навыками, но и развитие, воспитание творческого человека. Как правило, отсутствие творческого начала зачастую становится непреодолимым препятствием в старших классах школы, когда требуется решение нестандартных задач, интерпретация материалов первоисточников. Поэтому необходима целенаправленная работа.

Для реализации задач проекта «Наша новая школа» возникает необходимость применения в практике работы учителя разных стратегий обучения младших школьников, и, в первую очередь, использование мультимедийного оборудования в учебно-воспитательном процессе.

В связи с вышеперечисленным возникает ряд проблем, с которыми сталкиваются учителя начальной школы — вопрос об оснащении необходимым компьютерным оборудованием. Чтобы оснастить один класс, необходимо, как минимум компьютер для учителя, мультимедиа проектор, экран. Не менее важны образовательные ресурсы, с помощью которых учитель мог бы готовиться к урокам и проводить эти уроки. Такие ресурсы должны разрабатываться в расчёте именно на учителя. Используя их, учитель будет творчески модернизировать учебный процесс. Даже если в школах нет такой проблемы с обеспечением классов мультимедиа проекторами, то возникает проблема вдругом, — неумение учителей пользоваться этим оборудованием и их нежелание в освоении инноваций. Ведь использование информационных технологий не только расширяют и закрепляют полученные знания, но и в значительной степени повышают творческий и интеллектуальный потенциал учащихся.

В. А. Сухомлинский писал: «Учение не должно сводиться к непрерывному накоплению знаний, к тренировке памяти...хочется, чтобы дети были путешественниками, открывателями и творцами в этом мире» [7, с. 44–45].

Творчество — это выход за границы требований ситуации, это процесс человеческой деятельности, создающий качественно новые материальные и духовные ценности [2, с. 203–207].

Творчество — очень важный момент в развитии ребёнка. Хорошо, когда ребёнок видит красоту и разнообразие окружающего мира. Но ещё лучше, если он не только замечает эту красоту, но и творит её. Полученный результат эстетически эмоционально привлекателен для ребёнка, поскольку ту или иную милую вещь он сделал сам. После того, как ребёнок своими руками начнёт создавать красоту, он непременно начнёт с любовью и заботой относиться к нашему миру. И любовь и гармония войдут в его жизнь.

Творчество — это постоянное усовершенствование своей личности, мышления, сознания, интеллекта и постоянная устремленность совершать нечто новое, делать больше и лучше, чем раньше. Именно в творческой деятельности человек развивается, приобретает социальный опыт, раскрывает свои природные дарования и способности, удовлетворяет свои интересы и потребности [5].

Творчество живет в большей или меньшей степени в каждом ребенке. Увидеть любое творческое проявление ученика, создать условия для развития творческих способностей на уроках и во внеклассной работе — эти задачи, на наш взгляд, должен ставить перед собой каждый учитель начальных классов. Детское творчество неисчерпаемо, оно самостоятельно, ново, необычно. Но его нужно стимулировать и направлять. Учитель должен постараться создать «такие условия, чтобы искорки их мыслей образовали царство мысли, дать им возможность почувствовать себя в нем властелином» [1].

Проектирование, развитие и формирование творческой индивидуальности предлагает создание для этого специальных возможностей. Все лучшие человеческие качества сами собой развиваются только там, где есть творческое отношение к жизни и адекватные социальные условия для самодвижения. Работая с детьми, педагог должен раскрыть их природные потенциалы и подготовить к продуктивному труду. Именно на педагоге лежит огромная ответственность — развить в ребенке творческое начало для того, чтобы состоялся человек, личность.

В настоящее время для достижения высот в развитии творческого потенциала детей необходимым условием является использование на уроках мультимедиа проектора.

Ещё К. Д. Ушинский заметил: «Детская природа требует наглядности» [8]. Сейчас это уже не схемы, таблицы и картинки, а более близкая детской природе научно — познавательная игра.

Мультимедиа — это взаимодействие визуальных и аудио — эффектов под управлением интерактивного программного обеспечения с использованием современных технических и программных средств, они объединяют текст, звук, графику, фото, видео в одном цифровом представлении [6, с. 77–80].

Мультимедиа технологии открывают принципиально новые методические подходы в системе общего образования. Они позволяют повысить эффективность обучения, вовлекая в процесс восприятия учебной информации большинство чувственных компонентов обучаемого

Мультимедиа — это средство или инструмент познания на различных уроках. Мультимедиа способствует развитию мотивации, коммуникативных способностей, получению навыков, накоплению фактических знаний, а также способствует развитию информационной грамотности. Мультимедиа вносит и этический компонент — компьютерная технология никогда не заменит связь между учениками. Она только может поддерживать потенциал их совместного стремления к новым ресурсам и подходит для использования в различных учебных ситуациях, где ученики, изучая предмет, участвуют в диалоге со сверстниками и преподавателями относительно изучаемого материала [2].

Разумное использование в учебном процессе наглядных средств обучения играет важную роль в творческом развитии — наблюдательности, внимания, речи, мышления учащихся.

Правильно созданные и разработанные уроки с применением мультимедиа приложения, естественно лучше любой текстовой информации помогают ученикам войти в курс дела, построить модель преподаваемых знаний. Следует обозначить следующие потенциальные преимущества мультимедиа: интерактивность учеников, ускоренное обучение в сравнении с текстовой информацией, лучшее запоминание и применение знаний, возможность отработки практических приемов, доступность информации.

Уроки с применением мультимедиа помогают решить такие дидактические задачи, как усвоение базовых знаний по предмету; систематизирование усвоенных знаний; формирование навыков самоконтроля; формирование мотивации к учению в целом и к определённому предмету в частности.

Успех российского образования во многом зависит от педагога и его профессионализма. Именно уровень квалификации преподавательских кадров, их готовность использовать современные технологии в развитии творческих способностей детей в своей профессиональной деятельности будут главными в сложном процессе вывода образования на более высокий уровень.

Исходя из этого, можно сделать вывод, что простое использование мультимедиа на уроках не влечет за собой автоматически повышение уровня профессионального мастерства учителя и рост качества образования. Определяющую роль играет, прежде всего, личность педагога и его мотивация. Поэтому в школах необходимо создать такие условия работы, при которых учитель хотел бы постоянно применять имеющиеся у него знания в области использования мультимедиа и пополнять их. При этом внедрение современных технологий в педагогическую деятельность должно быть не просто необходимостью, а быть осознанным процессом при непрерывном образовании и самообразовании учителя в этой области. Направления модернизации образования должны определяться не столько наличием в школе компьютерной техники и программных средств, сколько готовностью учителей начальных классов к переменам в соответствии с запросами и проблемами общества.

Литература:

1. Амонашвили Ш. А. Единство цели. — М.: Просвещение, 1987. — 208 с.
2. Ахметова М. Н., Лейно И. Ф. Творческие действия воспитанников в «живом знании метапредметного подхода: ситуативные конструкции ассоциативного поля, метафоричное обозначение предмета исследования / Сибирский педагогический журнал. 2010. № 3. с. 203–207
3. Баженова Л. М. Медиаобразование как средство художественного развития школьников. — Журнал «Начальная школа» № 5, 2002.
4. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» от 4 февраля 2010 года
5. Стадник М. В. Использование медиауроков для развития мышления младших школьников, 2008
6. Стародубцев В. А. Использование информационных технологий в школе // Информатика и образование. — 2003. — № 1. — С. 77–80
7. Сухомлинский В. А. О воспитании. — М., 1975. — С. 11–44
8. Ушинский К. Д. Воспитание человека. — М.: Издательский дом «Карпуз», 2005. — 288 с., ил.

Формирование профессионально-важных качеств будущих юристов в процессе профессионального обучения

Приходько Евгения Михайловна, преподаватель
Астраханский государственный университет

Современный этап развития общества предъявляет к работе профессионалов, а значит и к работе высших учебных заведений занятых их подготовкой, принципиально новые требования. Система подготовки специалистов в масштабах страны определена в целом спецификой конкретной профессиональной области. Однако связь между вузами и сферой деятельности выпускников не всегда надёжна. Молодому специалисту после окончания высшего учебного заведения требуется, как правило, ещё немало времени, чтобы адаптироваться к условиям профессиональной деятельности.

Несмотря на то, что адаптация к условиям работы на конкретных местах происходит на базе основного багажа знаний и умений, приобретаемых в вузе, немаловажную роль играет наличие у молодого специалиста профессионально-важных качеств личности (ПВК), которые понимаются, как сложное комплексное психическое образование, сплав функциональных, операциональных и личностных компонентов, имеющих динамическую структуру с функциональными зависимостями (А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин, В. Д. Шадриков). Большинство вузов страны в настоящее время использует информационную модель обучения, которая ориентирует деятельность студентов на следующие направления: принять информацию, переработать её, продемонстрировать степень её освоения. Подобная модель способствует развитию пассивной роли студента и формированию мотивов «избегания неудачи», направлена главным образом на приобретение необходимых знаний и слабо нацелена на формирование профессионально-важных качеств личности.

Таким образом, в практике профессионального образования актуален вопрос о необходимости переноса акцента с технологизации учебного процесса на аспекты личностной подготовки студентов к будущей профессиональной деятельности. Возникает необходимость формирования и развития профессионально-важных качеств личности, от которых зависит готовность будущего специалиста к выполнению профессиональной деятельности.

В своем исследовании, исходим из того, что развитие и формирование профессионально-важных качеств личности в условиях учебной деятельности студента в вузе является, прежде всего, результатом развития структуры самосознания, а то есть профессионального самосознания (ПС) личности. Именно на основе профессионального самосознания, а также на основе активного самопознания и самовоспитания студента, развиваются профессионально важные личностные качества, которые и обеспечивают профессиональное развитие и формирование личности будущего специалиста.

Для проектирования педагогического процесса направленного на формирование профессионально-важных качеств, необходимо знание процесса их развития. Однако следует отметить, что не любой обнаруженный процесс изменения следует считать развитием. Развитие понимается как системно-целостный процесс изменений, имеющий различные тенденции: восходящую — переход от простого к сложному от низшего к высшему (прогрессивная линия) и нисходящую — от сложного к простому, от высшего к низшему (регрессивная линия) [2: 22]. Как отмечает А. М. Миклин, для того чтобы решить вопрос о характере наблюдаемых изменений, необходимо, по крайней мере, определить то влияние, которое данное изменение структуры оказало на эффективность функции данного предмета [4]. Развитие, по его мнению, есть «необходимые изменения качественного состояния систем, связанные с переходом к новому уровню целостности и сохранением эволюционных возможностей» [4: 95]. На наш взгляд, процесс развития профессионально-важных качеств не составляет исключения, при его изучении, обобщая выводы различных исследований, можно ориентироваться на следующие положения:

1. «Уровень» отражает диалектический характер развития любого качества, позволяет понять предмет во всём многообразии его свойств, связей и отношений [3].
2. Развитие исследуемого качества понимается в следующей логике: 1) нецелое (несвязанное); 2) целое (связанное); 3) единое целое (оптимально связанное) [4].
3. Всякая предшествующая стадия всегда представляет собой подготовленную ступень к последующей; внутри её нарастает сначала в качестве подчинённых моментов те силы и соотношения, которые, став ведущими, дают начало новой ступени развития [3].
4. Развитие профессионально-важных качеств непосредственно связано с развитием стержневых и не стержневых качеств личности, рассматриваемые нами через выделенные факторы развития.

В своем исследовании мы подходили к изучению ПВК студентов через рассмотрение выделенных компонентов, которые рассматривали целостно, в единстве их влияния на личность будущего юриста, так как ПВК обеспечивается их системой и взаимосвязью, а также взаимообусловленностью. То есть каждый из компонентов ПВК вносит свой «вклад» в его общую структуру, которая проявляется в самостоятельной деятельности студентов [2].

Вторая сторона связи проявляется во взаимовлиянии компонентов друг на друга. Это означает, что в процессе овладения одной «стороной» связи стимулируется потребность в другой, когда одна сторона отвечает на во-

просы другой, возникшие «внутри личности» [6: 164]. Таким образом, прослеживается иерархия взаимосвязей между когнитивным, эмоционально-ценностным (регулятивным), мотивационным и творческим компонентами профессионального самосознания.

Опираясь на результаты целенаправленного изучения процесса формирования профессионально-важных качеств, а также на результаты проведённой диагностики, мы выделили в развитии профессионально-важных качеств три уровня: низкий, средний и высокий, которые содержат соответственно особенности подготовленности к будущей профессиональной деятельности. Выделение вышеназванных уровней развития позволяет раскрыть динамику формирования профессионально-важных качеств: как движение внутри одного из уровней, так и переключение с одного уровня на другой. Движение личности будущего юриста внутри одного из уровней сопровождается интериоризацией и субъективизацией позиции, в результате чего вся система отношений становится не только личностно окрашенной, но и реализуется в активной деятельности субъектов [5: 48]. Переключение же с одного уровня на другой количественно и качественно меняет параметры, характеризующие степень выраженности факторов, влияющих на процесс формирования профессионально-важных качеств.

Особенности формирования профессионально-важных качеств рассматривались нами в развитии с первого по пятый курсы: выявлялись движущие силы развития, основные противоречия характерные для процесса профессионального обучения в вузе. Для изучения профессионально-важных качеств мы рассматривали, как происходит его развитие от первого к пятому курсу внутри каждого отдельного взятого уровня. Распределение студентов в соответствии с выделенными уровнями осуществлялось следующим образом:

1. Вычислялся средний балл по каждому показателю внутри каждого фактора для каждого будущего юриста;
2. Вычислялся средний балл по каждому фактору для каждого будущего юриста;
3. Вычислялся средний балл по каждому показателю внутри факторов для всей выборки (600 студентов);
4. Вычисляли средний балл по каждому фактору для всех будущих юристов.

5. Применяя способ интервального оценивания показателей вариационного ряда (по доверительному интервалу среднего арифметического значения выборки), определяли верхнюю и нижнюю границы доверительного интервала, который указывал на то, что показатели, лежащие в пределах этого интервала можно оценить как средние, показатели, лежащие ниже интервала — как ниже среднего (или низкие), показатели лежащие выше интервала — как выше среднего (или высокие). Границы доверительного интервала среднего арифметического вычислялись по формуле:

- 1) Верхняя граница = $X + R_n \cdot W$;
- 2) Нижняя граница = $X - R_n \cdot W$.

Где W размах, R_n — табличный коэффициент.

Таким образом, к низкому уровню сформированности профессионально-важных качеств были отнесены будущие юристы, показатели которых оказались ниже вычисленного доверительного интервала, к среднему — студенты, получившие баллы в пределах доверительного интервала, к высокому — будущие юристы, показатели которых лежали выше вычисленного доверительного интервала среднего арифметического.

Невозможно охарактеризовать процесс развития, основываясь только на знаниях о высоком уровне развития изучаемого явления. Поэтому необходимо выявить и дать характеристику более низким уровням. В связи с вышесказанным будущие юристы были распределены по следующим уровням:

1. **Ценностные ориентации** оценивались по сформированности ценностно-ориентационной системы, побуждающей к личностно-профессиональному самовыражению, желанию актуализироваться в данной профессии, проявляющиеся в отношении к профессионально важным ценностям, т. е. направленности будущих юристов на юридическую деятельность.

2. Фактор **осознания престижа** профессии оценивался по характеру отношения к выбранной профессиональной деятельности, особенностям факторов привлекательности профессии, удовлетворённости сделанным выбором.

3. Компонент **профессиональной компетентности** оценивался по характеру сформированности необходимых общих и профессиональных знаний будущих юристов, а так же по особенностям самооценки будущими юристами приобретенных знаний, умений и практических навыков в процессе профессионального обучения в вузе.

4. Профессионально-важные качества оценивались по особенностям, обнаруженным в результате диагностики личностных качеств, по выраженности личностно-профессиональных характеристик, а также по самооценке студентами деловых и личностных качеств юриста и характеру самоописания себя как будущего специалиста в профессиональной юридической области.

Из представленных моделей каждого курса, видно, что в процессе профессионального обучения происходит постепенное развитие профессионально-важных качеств будущих юристов, что отражает динамику её развития. Студенты первого курса характеризуются наличием высокого уровня фактора престижа профессии, при достаточно низких уровнях остальных факторов. На последующих курсах фактор престижа профессии остаётся на высоком уровне и происходит постепенное развитие таких компонентов, как: ценностные ориентации и профессиональная компетентность, что свидетельствует о неравномерности развития факторов.

Анализ корреляционных отношений компонентов, указывает на то, что структура профессиональной компетентности претерпевает существенные изменения в процессе профессионального обучения.

Таблица 1

Стадии развития психологической готовности студентов-юристов к профессиональной деятельности

Стадии Сферы проявления	1 стадия	2 стадия	3 стадия	4 стадия	5 стадия
Центральн. деятельность	Вхождение в новую социальную ситуацию	Ученич-во, следование правилам	Структурирование личного времени (учеба-отдых)	Определение (представл-е) себя в профессии. Первый практический опыт	Выработка стратегии дальнейшей деятельности (профессионализации)
Основные психологические проявления	Определение, адаптация, налаживание межличностных отношений	Зависимость	Выработка собственного стиля поведения	Ответственность	Самосовершенствование (личного и профессионального), саморазвитие и т. д.

Обнаруженные связи между компонентами у студентов первого-третьего курсов указывают на отсутствие должного уровня сложности и целостности системы, который необходим для успешного выполнения обязанностей и управления процессом в юридической профессиональной деятельности: все компоненты, не связаны между собой и образуют обособленные блоки, что не соответствует требованиям, предъявляемым профессиональной юридической деятельности к уровню развития профессионально-важных качеств будущих юристов.

У студентов пятого курса обнаруживается усиление связей, кристаллизация взаимозависимостей между ними, однако не обеспечивается достаточности наблюдаемых связей, чем «искажает» всю структуру, тем самым тормозит развитие профессионально-важных качеств до высокого уровня.

Итак, можно сказать, что уровень сформированности профессионально-важных качеств не достигает своего высокого уровня.

Исследуя динамику развития компонентов ПГ, мы, выделили пять стадий её развития, которые совпадают с пятью курсами обучения в вузе. Проходя через все стадии формирования психологической готовности к профессиональной, деятельности, содержание которых отражается, в нашем случае, в двух сферах проявления — «центральная деятельность» и «основные психологические

проявления», студент накапливает интеллектуальный багаж, вследствие чего развиваются профессиональная компетентность, ценностные ориентации, ПВК, профессиональное самосознание, а как следствие и психологическая готовность к профессиональной деятельности (таблица 1.).

Как мы отмечали выше, профессиональное самосознание явилось системообразующим компонентом всей структуры психологической готовности студентов к профессиональной деятельности. Оно как бы «ведет» за собой, определяет развитие всех остальных компонентов, являясь тем условием, которое усиливает, или ослабляет их действие. Без его активного функционирования влияние других компонентов (факторов) на ПВК значительно ослабевает. Таким образом, прослеживается иерархия взаимосвязей между всеми компонентами исследуемого процесса у будущих юристов.

Процесс развития ПВК есть переход от низшего уровня целостности к высшему. Уровни развития ПВК тесно связаны с развитием стержневых и не стержневых качеств личности в их единстве, система которых отражает структуру личности в целом. Таким образом, знание сущности процесса и уровней развития психологической готовности студентов-юристов к профессиональной деятельности, позволяет более чётко управлять процессом их профессионального становления.

Литература:

1. Деркач А. А., Орбан Л. Э. Акмеологические основы становления психологической и профессиональной зрелости личности. — М.: РАГС, 1995. — 208 с.
2. Клименко М. В. Дифференциация обучения в вузе и процесс становления субъектного опыта учебно-профессиональной деятельности будущих специалистов как средство повышения качества высшего профессионального образования // Образование и общество. — 2009. — № 2 (55). — С. 21–23.
3. Маркова А. К. Психология профессионализма. — М.: Знание, 1996. — 308 с.
4. Миклин А. М. Системность развития в свете законов динамики // Вопросы философии. — 1975. — № 8. — С. 94–95.

5. Психологическое обеспечение профессиональной деятельности / Под ред. Г. С. Никифорова. — СПб.: СПб ун-т, 1991. — 151 с.
6. Харитиди Д. П. Построение системной модели психологической готовности студентов-юристов к профессиональной деятельности // Альманах современной науки и образования. — Тамбов: Грамота, 2010. — № 12 (43). — С. 163–165.

Многообразие подходов к определению понятий «компетентность» и «компетенция»

Смородинова Мария Васильевна, соискатель
Московский государственный областной университет

В статье рассматриваются особенности реализации компетентностного подхода в российской системе общего образования. Также содержательно исследуются базовые понятия компетентностного подхода, такие как «компетенция» и «компетентность». Компетенция — это не просто набор знаний и умений, а целая система, связывающая их воедино. Тогда как компетентность — это способность личности к самореализации в какой-либо деятельности на основе сформированных компетенций. Следовательно, мы можем говорить о том, что понятия компетенция и компетентность являются многокомпонентными, т. е. они включают знаниевые, деятельностные и личностные аспекты.

Ключевые слова: компетентностный подход, система школьного образования, компетенция, компетентность.

Уже несколько десятилетий поиски отечественных и зарубежных исследователей, направленные на повышение качества образования, связаны с такими понятиями как *компетенция* и *компетентность*. Повышенное внимание в последние годы к данной проблеме не случайно, и связано оно с все более динамичными изменениями на рынке труда, возрастанием требований к личностным качествам человека, а не только к его знаниям и умениям. В этой связи в конце XX — начале XXI века широкое распространение и признание в мировой науке и практике получил компетентностный подход.

На сегодняшний день компетентностный подход в си-

стеме школьного образования предполагает, что в процессе обучения учащиеся приобретут необходимые знания, умения и навыки, которые в дальнейшем позволят им действовать эффективно в ситуациях профессиональной, личной и общественной жизни. Особое значение уделяется умениям, ведь с помощью них возможно действовать в новых, а порой и сложных ситуациях, для которых заранее нельзя выработать соответствующих средств.

Современное образование в рамках компетентностного подхода выделяет два базовых понятия: *компетенция* и *компетентность*. Далее мы рассмотрим различные точки зрения на данные понятия.

Авторы	«Компетентность»	«Компетенция»
Болотов В. А., Серигов В. В.	— способ существования знаний, умений, образованности, способствующий личностной самореализации, вследствие чего образование предстает как высокомотивированное и личностно-ориентированное, обеспечивающее максимальную востребованность личностного потенциала, признание личности окружающими и осознание ею собственной значимости	— совокупность конкретных профессиональных или функциональных характеристик
Велде С.	— это личностная характеристика, совокупность интериоризованных мобильных знаний, умений, навыков и гибкого мышления	— некоторые отчужденные, наперед заданные требования к образовательной подготовке выпускника, единицы учебной программы, составляющие «анатомию» компетентности

Виландеберк А. А., Шубина Н. Л.	— интегративная характеристика, определяющая способность решать профессиональные проблемы и задачи, возникающие в конкретной ситуации профессиональной деятельности	— ожидаемые результаты обучения или способность реализовывать на практике свои знания и умения
Глазков Ю. А., Денищева Л. О., Краснянская К. А.	— совокупность компетенций, наличие знаний и опыта, необходимых для эффективной деятельности в заданной предметной области, называют компетентностью	— это готовность (способность) ученика использовать усвоенные знания, учебные умения и навыки, а также способы деятельности в жизни для решения практических и теоретических задач
Зимняя И. А.	— основывающийся на знаниях интеллектуально и личностно-профессиональной жизнедеятельности человека	— это некоторые внутренние, потенциальные, сокрытые психологические новообразования: знания, представления, программы (алгоритмы) действий, систем ценностей и отношений, которые затем выявляются в компетентностях человека
Маркова А. К.	— определяется как сочетание психических качеств, как психическое состояние, позволяющее действовать самостоятельно и ответственно, как обладание человеком способностью и учением выполнять определенные трудные функции	— определенная сфера, круг вопросов, которые человек уполномочен решать
Симонов В. П.	— это широкое интегративное понятие, характеризующее обобщенную способность личности к решению жизненных и профессиональных задач благодаря имеющимся у неё знаниями, умениям и опыту	— совокупность определенных знаний, умений, навыков, личностных качеств и опыта в определенной сфере деятельности (в нашем случае — педагогической)
Субетто А. И.	— мера актуализации компетенций в процессе развития, связанной с самоактуализацией личности выпускника в соответствующих видах деятельности	— системное образование в личности учащегося, которое является компонентом его качества
Уиддет Стив, Холлифорд Сара	— способность, необходимая для решения рабочих задач и для получения необходимых результатов работы	— способность, отражающая необходимые стандарты поведения
Хомский Н.	— употребление приобретенных знаний, умений и навыков	— способность человека к выполнению какой-либо деятельности
Хуторской А. В.	— владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности	— 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
Черепанова Л. В.	— результат обучения, заключающийся в появлении у школьника особого свойства (качества), позволяющего ему осуществлять разные виды деятельности на основе полученных знаний, умений, навыков и способов познавательно деятельности, т. е. опыта деятельности	— совокупность специальных и общепредметных знаний, умений, навыков, способов деятельности и ценностных ориентаций, сформированной у школьников в результате изучения ими предметной образовательной области
Щукин А. Н.	— свойства личности, определяющие ее способность к выполнению деятельности на основе сформированной компетенции	— комплекс знаний, умений и навыков приобретенных человеком, и составляющий содержательный компонент его деятельности

Все другие имеющиеся трактовки компетентности не противоречат данным определениям, но в тоже время не в полной мере отражают его суть, поэтому мы считаем необходимым предложить собственное определение компетентности, в рамках которого нами будет выявлена и исследована предметная компетенция подростков. Опираясь на представленные выше определения В. А. Болотова, И. А. Зимней, В. В. Краевского, В. В. Серикова, В. П. Симонова, А. И. Субетто, Н. Хомского, А. В. Хуторского и др., мы понимаем под **компетентностью способность личности к эффективной самореализации в какой-либо деятельности на основе сформированных компетенций**.

Проанализировав многочисленные источники, можно говорить о том, что компетенция — не бесспорное и очевидное явление в образовательном процессе. Компетенция — это не просто набор знаний и умений, а целая система, связывающая их воедино. Тогда как компетентность — это способность личности к самореализации в какой-либо деятельности на основе сформированных компетенций.

Таким образом, можно констатировать, что понятия *компетенция* и *компетентность* являются многокомпонентными, т. е. они включают знаниевые, деятельностные и личностные аспекты.

Инновационные процессы и тенденции в образовательном процессе

Щербакова Елена Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент
Московский городской педагогический университет

Изменения, происходящие сегодня во всех сферах общественной жизни, научный прогресс в экономике, культурные изменения, новые потребности в сфере педагогической деятельности привели к необходимости кардинальной модернизации системы образования. Одним из путей в этом направлении являются педагогические инновации.

Инновация — (от лат. «innovation» — нововведение, изменение, обновление) — деятельность по созданию, освоению, использованию и распространению нового, с изменениями, вносящими новые элементы, вызывающие изменение объекта из одного состояния в другое. Инновации появляются в результате попыток решения традиционной проблемы новым способом. Современные инновации имеют преемственность с историческим опытом.

Дидактические инновации — это управляемые процессы создания, оценки, освоения и применения на практике педагогических новшеств, которые касаются формирования содержания образования, методов и форм обучения, организации и управления работой образовательных учреждений. Они способствуют оптимизации образовательного процесса, совершенствованию организации и управления, созданию новых педагогических технологий. Инновации вносят изменения: в цели, содержание, способы, технологии, формы организации и систему управления, в стили педагогической деятельности, в систему контроля и оценки уровня образования, в систему финансирования, в методическое обеспечение, в систему воспитательной работы, в учебный план и учебные программы, в деятельность педагога и ученика. Внедрение дидактических инноваций проходит этапы: обоснование путей решения образовательных задач; массовое испытание предложенной методики; ограниченная

или массовая её реализация; освоение и внедрение в практику. Разработка инноваций продолжается до тех пор, пока не найдется новый принципиальный подход к решению выявленной в теории и практике проблемы. Чтобы освоить новое необходимо некоторое время, необходимое научное обеспечение, подготовка квалифицированных педагогических кадров, адаптация педагогического коллектива к работе в новых условиях.

Педагогические инновации должны соответствовать критериям:

- оптимальность, полностью учитывающую уровень затраты сил и средств со стороны педагогов и учеников, необходимых для достижения планируемых результатов;
- высокая результативность, выражающаяся в устойчивости положительных результатов в деятельности педагогов;
- возможность креативного использования инноваций в массовом опыте;
- прогрессивность предлагаемых нововведений;
- теоретическая и методическая обоснованность.

Инновационные процессы происходят на разных уровнях образовательной деятельности.

Инновации в дошкольном образовании

Инновационная деятельность в детском дошкольном учреждении должна способствовать улучшению педагогической системы детского сада, достижению более высоких результатов образования. Новые образовательные программы обеспечивают вариативность педагогического процесса, ориентируются на индивидуальные особенности ребенка, запросы его семьи. Это может быть создание новых типов, видов и профилей ДОУ, преобразования системного характера.

Внедрение инноваций в работу ДОУ требует изменений в организацию методической службы. Поэтому особую важность представляет профессиональная компетентность педагогов и администрации, создание мотивационных условий вхождения коллектива в инновационную деятельность, учет индивидуальных качеств педагогов, психологической готовности к новым видам деятельности, к дополнительной педагогической нагрузке. Для этого создаются творческие группы педагогов, используются активные формы методической работы с педагогическим коллективом: семинары-практикумы, деловые игры, педагогические гостиные, моделирование и анализ проблемных ситуаций. Создаются базы данных по передовому педагогическому опыту, касающихся нововведений в ДОУ, видеотеки методических материалов, открытых занятий, выставок по темам проектов и т. д.

Обозначим некоторые направления инноваций в современном ДОУ:

- Разработка программно-методического обеспечения инновационных процессов: программы развития ДОУ, бизнес-плана, образовательной программы, годового плана.

- Разработка и внедрение в практику инновационных коллективных и индивидуальных педагогических проектов.

- Внедрение новых форм дифференциации специального образования: временной логопедической группы.

- Создание сети дополнительных бесплатных образовательных и оздоровительных услуг воспитанникам ДОУ: кружки, студии, секции и др.

- Расширение спектра образовательных услуг для детей, не посещающих ДОУ: платные образовательные услуги, группы кратковременного пребывания для детей раннего возраста (адаптационные, коррекционно-развивающие), группа предшкольной подготовки для старших дошкольников.

- Создание консультативного пункта для родителей (законных представителей) и детей с ограниченными возможностями здоровья, воспитывающихся в условиях семьи для обеспечения единства и преемственности семейного и общественного воспитания, оказание психолого-педагогической помощи родителям (законным представителям), поддержка всестороннего развития личности детей, не посещающих ДОУ.

- Внедрение инновационных подходов к физкультурно-оздоровительной работе ДОУ (оздоровительно-игрового, динамического «часа», «часа» двигательного творчества).

- Информатизация образовательного процесса: организация работы сайта ДОУ, использование потенциала медиаобразовательных средств для презентации продуктов проектно-исследовательской деятельности, составление баз данных, работа с Интернет-ресурсами, разработка диагностического инструментария и др.

Примерами инновационной деятельности в ДОУ могут быть: игровое моделирование, совершенствование мастер-

ства педагогов, поиск новых подходов в работе с детьми и их родителями, мониторинг развития каждого ребенка, учет особенностей ребенка, индивидуализация развития личностных качеств, внедрение в образовательный процесс здоровьесберегающих технологий, формирование основ безопасной жизнедеятельности; организация экологического образования дошкольников, мониторинг родителей по разным вопросам, «круглые столы», совместные досуговые дела и развлечения, выпуск газеты, создание мини-библиотеки. Сегодня возрастает роль взаимодействия узких специалистов и воспитателей. К примеру, преподаватель физической культуры принимает участие в прогулках, организует подвижные игры, эстафеты по теме. Музыкальный руководитель осуществляет подбор музыкального сопровождения для проведения праздников, мастерских, физкультурных разминок. Сегодня создаются условия для того, чтобы воспитатель мог максимально учитывать особенности развития, интересы своей группы и каждого ребенка, специфику национально-культурных и природных, географических условий, в которых осуществляется образовательный процесс.

Инновационная деятельность педагогов оказывает положительное влияние на развитие дошкольного образования. Однако в организации инновационной деятельности существуют проблемы, нуждающиеся в решении: воспроизводство инноваций в условиях взаимодействия педагогов ДОУ; оптимизация новшеств; приспособление нового к конкретным условиям с учетом специфики и возможностей ДОУ; поддержка и продвижение педагогической инициативы.

Инновации в образовании школьников

Под инновациями в обучении школьников понимаются новые методики преподавания, новые способы организации учебных занятий, новшества в организации содержания образования, интеграционные программы, новые методы оценивания образовательного результата. К наиболее известным инновациям в области школьного образования относятся:

Организация учебных занятий (в том числе с использованием классно-урочной системы)

- создание гомогенных классов с правом перехода в классы другого уровня;

- организация профильных классов;

- методики коллективных учебных, активно использующие ситуации взаимообучения;

- применение игровых обучающих методик, проектных технологий;

- использование систем сетевого взаимодействия;

- применение индивидуальных образовательных программ;

Способы передачи содержания образования

- опорные сигналы;

- организация межпредметных уроков с активным использованием межпредметных связей;

— конструирование образовательного процесса по областям человеческой деятельности или историческим эпохам;

- компьютеризация образовательного процесса;
- технологии на основе принципа полного усвоения;
- метод погружения;
- выделение национального и культурного аспектов образования;
- программное обучение и проблемное обучение;
- организация исследовательской деятельности школьников;

— привлечение преподавателей вузов для работы с одарёнными детьми;

— создание компьютерной базы данных о передовом опыте;

Совершенствование форм материального и морального поощрения, стимулирования педагогов,

Способы оценки результатов обучения:

- увеличение балльной шкалы;
- балльно-рейтинговая оценка;
- создание портфолио педагога;
- разработка критериев оценки деятельности педагогов с использованием компьютерных технологий и Интернет-ресурсов.

Под инновациями в воспитании школьников понимают изменения, основанные на использовании новых воспитательных средств, методов и технологий. Инновации в воспитании способствуют социализации учащихся и позволяют нивелировать асоциальные явления.

Это может быть создание различных вариантов школы полного дня, создание психолого-педагогических центров, создание губернской службы при школе, создание детско-родительских объединений, создание системы дополнительного образования внутри школы, создание систем положительной мотивации к общественно-полезной деятельности.

Под инновациями в управлении понимают новшества, направленные на привлечение представителей общества к управлению образовательными учреждениями, оригинальные схемы организации управленческой и хозяйственной деятельности школы: маркетинговые исследования в практике школ, создание систем автоматизации школьного управления, организация предметных кафедр внутри школы, создание попечительских и управляющих советов, создание сетевого взаимодействия сельских школ,

Под инновациями в подготовке и переподготовке кадров образования понимают новые методики и технологии преподавания и организации занятий, новые программы переподготовки педагогических кадров, ориентированные на повышение требований к качеству образования, дистанционное обучение педагогических кадров, создание интегрированных межпредметных курсов по обучению менеджеров образования, экспертов, учителей профильной школы.

Современные инновации в области школьного образования основаны на активном, эмоциональном общении

учеников друг с другом и с учителем. Сегодня должны активно формироваться умения:

- быстро ориентироваться в изменяющейся обстановке учебного процесса,;
- совместной выработки правил, самостоятельного обсуждения, обмену мнениями, сжатого, самостоятельного подведения итогов;
- адекватного восприятия возможных ошибок в фактах, логике рассуждений — терпимость.
- творческого, конструктивного отношения к ходу обсуждения.

В настоящее время создана сеть инновационных школ, обучение в которых направлено на обновление, творчество, и саморазвитие учеников. К таким школам могут быть отнесены: авангардные, пилотные школы, школы-лаборатории, опытно-экспериментальные школы, использующие в своей деятельности новые модели образовательной деятельности.

Дидактические инновации активно реализуют развивающий потенциал обучения, исходят из самостоятельной ценности поисковой деятельности, ставят дидактические цели высокого познавательного уровня, ставят учителя в позицию равноправного партнера по учебному процессу, предполагают личную включенность всех участников обучения, высокую личностную и профессиональную готовность учителя к гибкому, тактичному взаимодействию с учащимся.

Инновации в вузовском образовании

Сегодня происходит интенсивное развитие международного образовательного пространства. Многие страны стремятся к созданию глобальной мировой стратегии образования человека, которое будет независимо от места его проживания, образовательного уровня. Современное образование сегодня должно стать международным. Вузовское образование приобретает сегодня черты поликультурного образования. Оно развивает способность оценивать явления с позиции Человека, с позиции разных культур, разных социально-экономических формаций. В современном мире создается поликультурная среда, которая предполагает свободу культурного самоопределения будущего специалиста и обогащение его личности.

Проявляется активное стремление к интеграции разных типов вузов в научно-образовательные мегаполисы континентального, межрегионального и государственного значения. Во многих развитых странах происходит объединение университетов с промышленными предприятиями. Таким образом, формируется прочная база для научных исследований и подготовки квалифицированных специалистов для организации современного производства.

Основными принципами развития отечественных вузов являются:

- взаимосвязь науки и практики в процессе подготовки квалифицированного специалиста;

- преемственность между всеми уровнями образования, высокая корпоративность выпускников университета;
- гражданственность воспитания студентов;
- интеллигентность и высокая духовность жизни вуза, независимо от политического строя и экономических условий в стране.

Реформирование системы высшего образования России сопровождается активным поиском оптимального соответствия между сложившимися традициями в отечественной высшей школе и новейшими тенденциями, связанными с вхождением в мировое образовательное пространство.

Инновационные тенденции в системе вузовского образования России:

- развитие многоуровневой системы образования, что служит мобильности в темпах обучения, формирует способность у выпускника осваивать на базе полученного высшего образования новые специальности.
- обогащение современного вуза новейшими информационными технологиями, массовое включение в систему Интернет, интенсивное развитие дистанционных форм обучения студентов;

- появление университетских комплексов;
- перевод высшей школы России на самофинансирование;
- обновление стандартов высшего профессионального образования с учетом требований мировых требований.

Локальные нововведения осуществляются только в рамках одного факультета или направления подготовки. Более масштабные инновации охватывают структуру управления, формы и методы организации учебной и научно-исследовательской деятельности студентов, образовательные технологии, область международного сотрудничества. Когда весь вуз работает над реализацией идеи перспективного развития, то введение разнообразных инноваций охватывает все звенья и элементы системы.

Все виды образовательных инноваций служат гарантиями реализации конституционных прав граждан в образовательной области, приводят саму систему образования в соответствие с современными личностными, общественными и государственными потребностями, создают предпосылки ее развития и сохранения традиций, улучшают подготовку учащихся к жизни и труду на благо общества.

Литература:

1. Капустин Н. К. Педагогические технологии адаптивной школы. — М., Академия, 2001. 234 с.
2. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии. М.: Народное образование, 1998. — 256 с.
3. Слободчиков В. Инновации в образовании: основания и смысл//Исследовательская работа школьников. — 2004. — № 2. — с. 53—59.
4. Тюнников Ю. С. Анализ инновационной деятельности образовательных учреждений: сценарный подход// Стандарты и мониторинг в образовании. — 2004. — № 5

Творчество в деятельности современного педагога

Щербакова Татьяна Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент
Московский гуманитарный педагогический институт

В настоящее время активно дискутируется вопрос о том, каким должен быть современный учитель, какими знаниями, навыками, качествами, компетенциями он должен обладать. Среди разных характеристик, которые называются в качестве необходимых составляющих профессиональной деятельности современного педагога, часто называют творческий подход к педагогической деятельности. Для этого необходимо в вузе, на этапе подготовки будущих учителей, формировать творческую личность, обладающую гибким продуктивным мышлением для генерирования разнообразных оригинальных, нестандартных идей.

Творчество составляет сущность разных видов деятельности человека, оно присуще человеку как сознание, мышление, воображение и т. д. Его предпосылкой яв-

ляется пластичность человеческого мышления, которая проявляется в способности личности к многостороннему, вариативному видению мира.

Н. А. Бердяев писал: «Под творчеством я все время понимаю не создание культурных продуктов, а потрясение и подъем всего человеческого существа, направленного к иной, высшей жизни... Творческий акт человека не может целиком определиться материалом, который дает мир, в нем есть новизна, не детерминированная извне миром. Это и есть тот элемент свободы, который приводит во всякий подлинный творческий акт» [с. 308]

На творческий характер педагогической деятельности обращали внимание многие педагоги прошлого: Я. А. Коменский, И. Г. Песталоцци, А. Дистервег, К. Д. Ушинский, П. П. Блонский, С. Т. Шацкий, А. С. Макаренко,

В. А. Сухомлинский и другие. Актуальность умения учителя принимать оперативные, гибкие решения в условиях многовариативного педагогического процесса подчеркивается и современными педагогами и психологами: Б. С. Гершунским, В. И. Загвязинским, В. А. Кан-Каликом, В. В. Краевским, Н. В. Кузьминой, Н. Д. Никандровым, В. А. Сластениным и др.

Известные деятели культуры (Д. И. Писарев, В. И. Вернадский, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский, Д. С. Лихачев) отмечают, что научное, педагогическое, художественное творчество близки не только по своим целям и социальным функциям, но и по технологиям.

К. Д. Ушинский называл педагогику искусством воспитания. Объединяющим началом между искусством в широком смысле и искусством воспитания педагог считал их духовно-гуманистическую направленность, преобразующую деятельность по совершенствованию личности в соответствии с высшим нравственно-эстетическим идеалом. А различие, по его мнению, состоит в том, что если художник творит «вторую природу», воплощая в вымышленных образах реалии жизни, то учитель работает с «первоисточником», живой личностью, реальными человеческими отношениями. Поэтому искусство воспитания, по его мнению, есть высший тип творчества.

А. С. Макаренко говорил о том, что не может быть хорошим воспитатель, у которого не поставлен голос, который не умеет правильно стоять, сидеть, ходить, выражать радость или неудовольствие. Вместе с тем, он предостерегал от увлечения чисто внешней стороной воздействия на воспитанников, любая техника должна быть отражением истинных переживаний, духовного богатства педагога.

В. А. Сухомлинский выделил три слагаемых учебно-воспитательного процесса в школе: науку, мастерство, искусство. Он также отмечал индивидуальность педагогического творчества, что роднит его с художественным творчеством. Об этом же свидетельствуют данные современных исследований (Ю. П. Азаров, В. А. Кан-Калик, Г. А. Петрова).

Выделены общие черты педагогической деятельности и деятельности работников искусства:

- 1) значительное постоянное участие элементов работы, не поддающихся авторизации;
- 2) наличие внеурочной работы (тренировочной и «над предметом»);
- 3) специфические профессиональные эмоции;
- 4) значительная сложность требований, предъявляемых к психофизическому аппарату работника;
- 5) присутствие творческого элемента.

В. А. Кан-Калик дал такое определение творческой сущности педагогической деятельности: «Своеобразие педагогического творчества заключается в том, что творческий характер носит не только акт решения педагогической задачи, но и сам процесс воплощения этого решения в общении с детьми».

Для описания творческого характера педагогической деятельности Коджаспирова считает наиболее применимым понятие «созидание». Педагог путем творческих усилий и труда вызывает к жизни потенциальные возможности ученика, воспитанника, создает условия для развития и самосовершенствования неповторимой личности. Следует также учитывать, что педагогическая деятельность будет творческой только при наличии определенных объективных и субъективных условий.

Творческая природа педагогической деятельности подтверждается и тем, что грамотно принимаемое педагогическое решение по своей организации соответствует всем правилам эвристики, которыми руководствуется в своей деятельности исследователь: анализ педагогической ситуации (диагноз) — проектирование результата в сопоставлении с исходными данными (прогноз) — анализ имеющихся средств, пригодных для проверки предположения и достижения искомого результата — конструирование и реализация учебно-воспитательного процесса — оценка и интерпретация полученных данных — формулирование новых задач (В. А. Сластенин).

Творческая природа педагогической деятельности учителя, выражающаяся в индивидуально — творческом развитии педагога и детей, в сочетании приемов алгоритмизации деятельности и творчества, в способности педагога к импровизации, к усвоению чужого опыта путем творческого переосмысления, переработки и его органичного включения в собственную теорию и практику.

Сфера творчества в деятельности педагога достаточно широка и может проявляться как в подходе к ученику, так и в отношении к своему предмету, к подаче учебного материала, к определению методов и средств обучения и воспитания. Творческое решение построения урока и отбора содержания материала, создание нетрадиционного по форме занятия обеспечивает эффективность урока и усвоения детьми необходимых знаний, умений и формирование навыков, а также стимулирует активность учащихся, вызывает у них познавательный интерес.

Результаты реализации творческого подхода педагога к деятельности могут проявляться на внешнем и внутреннем уровне. *Внешние результаты* творческой деятельности разнообразны: составленные и реализованные педагогом авторские программы обучения и воспитания школьников; методические разработки, повышающие эффективность деятельности педагога; креативно организованные учебные или воспитательные процессы; собственные образовательные продукты в преподаваемом предмете и т. д. *Внутренние результаты* являются источником внешнего творчества, хотя и не всегда поддаются четкому определению. К ним следует отнести: уточнение отношения к различным подходам в образовании, изменение в характере организации педагогического процесса, совершенствование профессионального мастерства, развитие профессиональных способностей педагога и т. д.

Критерии педагогического творчества: по Коджаспировой

- наличие глубоких и всесторонних знаний и их критическая переработка и осмысление;
- умение перевести теоретические и методические положения в педагогические действия;
- способность к самосовершенствованию и самообразованию;
- разработка новых методик, форм, приемов и их оригинальное сочетание;
- вариативность, диалектичность, изменчивость системы деятельности;
- эффективное применение имеющегося опыта в новых условиях;
- способность к рефлексивной оценке собственной деятельности и ее результатов;
- формирование индивидуального стиля педагогической деятельности на основе сочетания и выработки эталонных и индивидуально неповторимых черт личности педагога;
- способность к импровизации, основанной на знании и интуиции;
- умение видеть «веер вариантов»

Какими же качествами должен обладать творческий педагог?

Творческий педагог должен уметь формулировать и решать педагогические задачи; строить свою деятельность с учетом изменяющихся социальных и других условий; уметь видеть и развивать индивидуальные способности своих воспитанников; владеть формами и методами эвристической деятельности; заниматься самообразованием, способен к личностному творческому росту, рефлексивной деятельности, осознанию творческих изменений.

Для любого вида творчества существенным является воображение, в основе которого лежат процессы диссоциации, ассоциации, комбинирующей активности мозга (Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн). Деятельность воображения проявляется в преобразовании отражений реальной действительности, в создании нового из элементов прежнего опыта.

Непременным качеством творческой личности является высокая степень концентрации внимания на решении какой — либо проблемы, когда для человека смысл решения проблемы заключен преимущественно в самой проблеме, а не во внешних стимулах: награждении, поощрении и т. д. Творческая личность также обладает способностью оригинально мыслить, смотреть на хорошо знакомые вещи и явления нетрадиционным взглядом, видеть их с другой, закрытой ото всех стороны, и, как следствие — умение открывать в этих предметах и явлениях что — то новое, необычное.

Творческий педагог постоянно повышает свой профессиональный уровень через такие процессы, как: самоорганизация, творческая самореализация, профессиональное развитие, самообразование, в ходе которых он овладевает новыми знаниями, методами деятельности и т. д.

Выделяют *три сферы творческой деятельности учителя:*

1) методическое творчество (связано с умением анализировать возникающие педагогические ситуации, правильно выбирать и строить методические модели, конструировать содержание и способы воздействия в учебно-воспитательном процессе; изучать передовой педагогический опыт и грамотно применять его в своей практике с учетом индивидуальных особенностей педагога и коллектива детей).

2) коммуникативное творчество (взаимодействие с детьми) (данное творчество связано с организацией педагогически целесообразного и эффективного общения как с детьми, так и с родителями, коллегами, администрацией; способность осуществлять саморегуляцию).

3) творческое самовоспитание (осознание самого себя как конкретной творческой индивидуальности, определение своих профессионально-личностных качеств, требующих дальнейшего совершенствования и корректировки, а также разработки долгосрочной программы собственного самосовершенствования в системе непрерывного самообразования).

Также отметим, что творчество в педагогической деятельности учителя приобретает двусторонний характер: творчество учителя пробуждает творческую деятельность учащихся. Важную роль в этом процессе играет искусство общения учителя со школьниками, основу которого составляет обмен информацией с помощью коммуникативных средств и воспитательного воздействия личности педагога, его собственного примера. Кроме того, педагогическое руководство творческой деятельностью учащихся требует постановки задач проблемного типа, которые стимулируют мышление школьников, их интерес и потребность в реализации своего творческого потенциала (И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин, Т. Рибо и др.).

Многие педагоги прошлого уделяли большое внимание развитию творчества учеников. Например, Д. Дьюи были составлены полезные рекомендации по развитию творческой активности детей, пробуждения в них «духа исследователя». Особые надежды возлагались на «метод проектов»: учащиеся приобретают синтезированные знания по основам наук при планировании и выполнении конкретных заданий — проектов (например, работа на пришкольной ферме, изготовление школьной мебели, учебных пособий, организация праздника, постановка спектакля и т. д.).

Творческий компонент своей педагогической деятельности активно реализовывали педагоги-новаторы 80—90-х годов прошлого века в своих системах и технологиях, хотя подходы к его реализации были различными.

А. В. Хуторский выделяет несколько таких подходов:

1) ремесленный, когда школьники в своей деятельности опираются на знания и опыт учителя;

2) ускоренный, суть которого выражает творческое решение педагогом социальной задачи на ускорение обра-

зовательных процессов, но в меньшей степени затрагивает творческую самореализацию детей;

3) *углубленно-смысловой*, когда, склонные к интеллектуальной деятельности учащиеся с помощью репетиторов, занятий в спецшколах интенсивно продвигаются вглубь изучаемого предмета; к данной категории относят и сторонников проблемного обучения, ставящих задачу обучения через отыскание и решение научных проблем изучаемого предмета;

4) *методологический*, суть которого состоит в переводе деятельности школьников с традиционной системы обучения на метапредметную;

5) *личностно-гуманистический*, когда для педагога важно, что обучение идет не «с предметом к детям», а «с детьми к предмету» (Ш. А. Амонашвили);

6) *коммуникационный*, к которому относятся организационно-деятельностные, коммунарские методики и т. д., когда через внешнюю мотивировку деятельность детей приобретает творческий характер (И. П. Иванов, С. Н. Лысенкова);

7) *философский*, где творчество детей имеет ярко выраженную внутреннюю мировоззренческую направленность, а результаты обучения рассматриваются с позиции личностного самосозидания ученика.

Все выделенные подходы так или иначе позволяли педагогам выйти за узкие рамки традиционного образовательного и воспитательного процесса и развивать творчество детей, которое ориентировало их не на впитывание знаний в готовом и неизменном виде, а на критическое мышление и самостоятельный поиск и присвоение нового знания.

Формирование творческой составляющей личности педагога осуществляется в как процессе самообразования, так и в образовательном процессе в вузе. В педагогическом университете должен формироваться специалист, для которого культура, искусство, творчество становятся насущной потребностью, составляют основу успешного овладения профессиональной деятельностью.

Говоря о процессе развития педагогического творчества (в том числе при подготовке будущего педагога в вузе) можно отметить, что он является сложным и многофакторным, зависит от многих условий. В литературе определены следующие условия развития творчества педагога:

- уровень педагогической компетентности учителя, его педагогического мышления;
- стремление к творческому поиску;
- владение педагогической техникой, педагогический опыт;
- достаточный уровень развития интеллектуальных умений, воображения и интуиции;
- видение проблем, гибкость, самостоятельность и критичность мышления;
- психологическая безопасность, атмосфера открытости и т. д.

Творческий потенциал студентов не всегда проявляется в полной мере, что может быть обусловлено особенностями среды образовательного учреждения, организации учебно-воспитательного процесса, основами взаимодействия педагога и студентов и т. д.

Большим потенциалом в развитии творчества будущих педагогов обладает эстетически грамотно организованная среда педагогического вуза, которая включает в себя такие компоненты, как: внешнее оформление здания, интерьер помещений, эстетическую организацию самого учебного процесса в институте. При этом следует учитывать, что не только предметы эстетического цикла позволяют проявлять студентам творческий подход (музыкальное, художественное, литературное творчество), тем более, что сфера влияния данных предметов ограничена 1–2 занятиями в неделю. Но и любая учебная дисциплина в той или иной мере ориентируется на интересные, нестандартные подходы.

Часто в образовательном процессе используется система объяснительно — иллюстративного обучения, когда преподаватель только передает информацию в готовом виде посредством словесного объяснения с привлечением наглядности (например, во время лекции), а студенты полученную информацию воспринимают, заучивают и воспроизводят (на семинарских и практических занятиях), не оказывает положительного влияния на развитие творчества студентов. Для развития творческих способностей будущих педагогов при организации учебно-воспитательного процесса в институте следует применять разнообразные творческие задания, проблемные ситуации, подготовку различных проектов и т. д. Только в процессе самостоятельной мыслительной деятельности, собственной активности у студентов формируются новые знания, умения и навыки, развиваются способности, творческое мышление и другие личностно значимые качества.

При изучении различных дисциплин педагогического цикла студенты знакомятся с проектной деятельностью, выполняют творческие задания (разрабатывают нестандартные уроки, интересные формы воспитательной работы, нетрадиционные по своим темам экскурсии, игры, педагогические инновации, находят интересные варианты применения интерактивных средств обучения, работают с интернет-ресурсами и т. д.), изучают теоретические основы инновационных технологий обучения и воспитания, овладевают умениями по выявлению и решению педагогических проблем и ситуаций, совершенствуют навыки педагогического общения и совместной деятельности в образовательном процессе.

Итак, в образовательной среде института должно быть место творчеству, поиску, реализации способностей и интересов студентов, накоплению личного творческого опыта и деятельности. Все это будет способствовать развитию творчества студентов, которое они смогут реализовать и в своей самостоятельной педагогической деятельности.

Литература:

1. Н. А. Бердяев. Самопознание. Опыт философской автобиографии. М., 1990.
2. Загвязинский В. И. Педагогическое творчество учителя. М., 1987.
3. Кан-Калик В. А., Никандров Н. Д. Педагогическое творчество. М., 1987
4. Коджаспирова Г. М. Педагогика. М., 2010.
5. Мижериков В. А., Ермоленко М. Н. Введение в педагогическую деятельность. М., 2002.

2. ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

О воспитании сознания в педагогической концепции М. М. Манасеиной

Бельская Зинаида Владимировна, аспирант
Смоленский государственный университет

Педагогические взгляды М. М. Манасеиной основывались на идее непрерывного нравственного развития личности. Отсюда берет свое начало интерес ученого к народному образованию и просвещению. Для нее (врача, гигиениста) образование не было сферой профессиональной деятельности, педагог осознавала, что только правильно понятое и правильно выполненное воспитание подрастающего поколения является важным условием развития и процветания государства. Предложенные ею взгляды на воспитание в России основывались на научных данных физиологии, гигиены, медицины.

Идея М. М. Манасеиной о воспитании сознания в педагогической мысли на рубеже XIX — начале XX веков являлась оригинальной. В данный период сознание рассматривалось с позиций психологической науки, период расцвета сознания как предмета психологии. Понятие о сознании берет начало в идеалистической философии Августина (IV—V век н. э.), который придал сознанию идеалистическую окраску. Сознание трактовали как внутренний опыт, не опирающийся на какие-либо внешние воздействия. Познание души для теолога Августина — это познание Бога, которое могут освоить лишь немногие; вера, основанная на знании и опыте. Вспоминается знаменитое утверждение Р. Декарта: «Мыслю, следовательно, существую (*cogito ergo sum*)», в котором содержится основной постулат психологии конца XIX века: собственное сознание — это первое, что человек обнаруживает в себе.

М. М. Манасеина идет дальше, она синтезировала взгляды ученых на проблему сознания, выделяя общее для позиций философии, психологии, медицины.

Критически осмысливала М. М. Манасеина взгляды В. Прейера, который признавал сознание ребенка за чувство своего «я», слагающееся из целой массы отдельных ощущений. В.Прейер видел уникальность личности ребенка в собственном «я», складывающемся путем ассоциаций (смотрящем я, слушающем я, обоняющем я и т. д.). Благодаря важности болевых ощущений определяется разница между субъектом и объектом (между «я» и «не-я»).

Разделяя взгляды В.Прейера, М. М. Манасеина также учитывала, что ребенок начинает сознавать свою личность значительно раньше, чем употреблять личное местоимение «я». В разговорах с ребенком, вслед за В.

Прейером признает М. М. Манасеина, взрослые говорят о себе в третьем лице; поэтому дети не умеют употреблять местоимение, но система разговора взрослого и ребенка связана с особенностями детского понимания. Трудность заключается в расчленении понимания и осознания ребенком «я» каждого говорящего с ним человека. В случае, когда ребенок обозначает каждого контактирующего с ним человека отдельным словом или именем легко усваивается ребенком.

В своей книге «Основы воспитания с первых лет жизни и до полного окончания университетского образования. Выпуск первый» М. М. Манасеина доказывала, что появление в словаре ребенка местоимения «я» не является моментом, когда в ребенке «пробуждается сознание своей личности, а только служит признаком известного прогресса в усвоении словесной речи» [1].

Также в первом выпуске своего сочинения М. М. Манасеина подробно проанализировала условия деятельности сознания: «во всех случаях, в которых применяется закон причинности в той или иной форме, обязательно всегда существует сознание» [1]. Такая неразрывная связь делает человека менее чувствительным к различным ощущениям, например, болевым.

Педагог приходит к выводу об очевидности связи сознания с законом причинности: на сознании основано всякое воспитание, как и любой социальный строй (государственная жизнь) основан на сложной системе наград и наказаний, которая способствует усилению или сдерживанию деятельности сознательной мысли в определенном ракурсе. В соответствии с этим, развитие и воспитание сознания ребенка является ступенью в более сложном сознательном развитии личности в социуме. Появление сознания ребенка свидетельствует о готовности к социальному развитию и возможности социальной адаптации. Сознание ребенка становится одним из путей самостоятельного развития, но при этом направляемого социальным окружением.

М. М. Манасеина в своих педагогических трудах в вопросе о воспитании сознания сопоставляет различные взгляды о возрасте, когда дети начинают говорить «я». Так, наблюдения Гейфельдера указывают на появление в детской речи «я» только на четвертом или пятом году жизни; наблюдения Лебиша свидетельствуют, что дети начинают

говорить «я» с двух или трех лет. Также М. М. Манасейна приводит факты наблюдения В.Прейера и собственных наблюдений за своим ребенком: «сын профессора Прейера начал говорить «я» на 32 месяце жизни; моя дочь начала говорить «я» на 30 месяце жизни» [2, с. 196].

Ученый-исследователь М. М. Манасейна приходит к выводу о том, что понятие о собственной личности, сознание у ребенка появляется намного раньше по сравнению со способностью начинать говорить «я». Это важное научное открытие для педагогической науки.

М. М. Манасейна обращала свое внимание на точку зрения профессора В.Прейера по поводу присутствия сознания у новорожденных. В.Прейер придерживался мнения Биша и Ваксмута, которые доказывали, что новорожденный не имеет и следов сознания, живет только «растительной жизнью». Но в то же время существовали и другие позиции о присутствии или отсутствии сознания у новорожденных: физиолог Нассе обосновывал мнение о первом проблеске души (соответственно и сознания) при первом вдохе; Гемстергюйс признавал идею о сознании у еще не родившихся детей (первые представления о времени развиваются у ребенка во время внутриутробной жизни); профессор Вихров признает существование сознания у новорожденных (только смутное и общее). Подобные противоречия, по мнению М. М. Манасейной, сложились из-за различия понятия «сознание» в среде ученого мира.

Во взглядах М. М. Манасейной отражается идея трансцендентального единого сознания, действующего на основании закона причинности, на основании которого телесные впечатления превращаются в сознательные ощущения. Единство сознания составляет его особенность, поэтому сознание у ребенка появляется в едином, неразделенном «я». М. М. Манасейна, таким образом, признает существование сознания при первом появлении ощущения; для каждого сознательного суждения требуется уже противопоставление «я» и «не-я» и действие закона причинности [2].

Следуя за взглядами А. Шопенгауэра, который доказывал, что восприятие во времени уже предполагает действие закона причинности, М. М. Манасейна считает закон причинности основным законом человеческого сознания. Трансцендентальный характер сознания оказывается не в состоянии понимать низменные телесные самочувствия тела, а впадает в идеализацию и способствует неверной трактовке данных явлений. На данной основе М. М. Манасейна показывает роль склонности человеческого сознания к идеализации, которая способствует трудности в верном понимании самого себя: «телесное самочувствие человека, заставляя желать чего-либо эгоистичного, объясняется сознанием неверно, так как оно всегда подыскивает интеллектуальный, этический или эстетический мотив» [2].

Необходимо также учитывать не только единство сознания, как его неотъемлемое свойство, но и силу сознания, которая резко колеблется у различных людей,

у одного и того же человека в различные возрастные периоды. Во взаимном отношении телесного самочувствия и сознания человека является основанием нескончаемой внутренней борьбы с самим собою, на которую обречен каждый человек в этом мире. Отсюда становится понятным, что каждое отдельное ощущение складывается у детей путем сознательного суждения, путем повторения и заучивания оно становится бессознательным. Поэтому сознание детей должно упражняться на ощущениях, заботясь о полном и правильном развитии ощущений, содействуя развитию детского сознания. Применяя закон причинности, у воспитываемых детей развивается и укрепляется их сознание. Тем самым, следует достаточно серьезно относиться ко всем детским стремлениям. Часто дети задают различные вопросы, ответить на которые оказывается невозможным из-за нежелательного и преждевременного знакомства для детского мировоззрения со сторонами человеческой жизни. Целесообразно, по М. М. Манасейной, совершенно серьезно указать детям вместо настоящей реальной причинной связи поэтический символический образ.

Такого рода ответы удовлетворяют детей и дают воспитателю возможность отвечать на дальнейшие вопросы. При таких ответах мы не оскорбляем ни чувства детей, ни их жажды знания, потому что с самых малых лет дети совершенно естественно привыкают видеть конечное объяснение всего существующего «в Едином Всемогушем и Непостижимом для нас Боге» [2].

Подход М. М. Манасейной к воспитанию сознания оригинален и уникален, отличается религиозной, нравственной и культурной составляющей в непрерывном нравственном формировании и развитии личности. Развивая в детях сознание, путем деятельного упражнения закона причинности, М. М. Манасейна считает, что следует приучать их к тщательной предполагаемой причинной связи.

Прогрессирующее развитие сознания ребенка проявляется с одновременным прогрессирующим развитием речи; таким образом, речь показывает новые шаги и их освоение в сознании ребенка, в свою очередь сознание развивается и растет в силе, объеме и содержании. Границы сознания и направление сознательной мысли отражает словесный запас человека.

В своих сочинениях М. М. Манасейна подчеркивала значение закона причинности даже в первобытный период. Слово в речи первобытного человека является результатом действия закона причинности. Так, первые представления о причине чего-либо воплощаются в звуковую форму с помощью знаков, обозначающих действие.

Изучая взгляды таких ученых как Сайс, М. Мюллер, Шенкель, Ньюмен, педагог соглашается с рассуждениями: во-первых, по мнению профессора Сайса, корни языков состояли из глаголов; во-вторых, Макс Мюллер данный период в образовании языка называет динамическим; следовательно, человек обозначал этот постоянный элемент определенным звуковым знаком (появляются имена существительные). Это период в образовании речи

носит мифический характер: из большинства имен существительных складывалось мифическое понятие.

В своих рассуждениях по вопросу о мифическом характере речи М. М. Манасеина указывает на представления о типичном мужчине, встретившиеся у Макса Мюллера. Представление сложилось путем ассоциации, а затем путем дифференцирования и отвлечения сложилось понятие о мужской доблести, которой в Риме ранее воздвигались храмы. Наряду с этим ценность представляли и понятия «верность», «целомудрие».

Сознание формирует понятия, способствует единению собственного «я», заставляет искать аналогии своего внутреннего мира во внешней среде. В итоге — сознание представляет собою религиозный орган души (Шенкель, Германия; Ньюмен, Англия).

В детском развитии картина значительно меняется: большую часть словесной речи формируют взрослые, находящиеся рядом. По словам Макса Мюллера, обучение родному языку является способом овладения наследством предыдущих поколений на протяжении тысячелетий. Развитие ребенка отождествляется со стремительным усвоением опыта, естественным ходом образования речи.

Учитывалось М. М. Манасеиной и то, что усвоение сознательной мысли фиксируется памятью и превращается в автоматические, бессознательные акты. Педагог указывает на ограниченность в поле зрения сознания ощущений или представлений, внимания. Приобретениями сознания в этом случае являются сосредоточенность внимания, аналитическая и синтетическая работа мысли. Связь внимания и сознания М. М. Манасеина доказывала случаями, в которых люди переставали сознавать ощущения внешнего мира, так как их внимание всецело было поглощено исследованием причинной связи или созерцанием. Сознание человека обогащается новым вследствие способности «становится автоматичной, рефлекторной», не требующей сознательной работы.

М. М. Манасеина подчеркивает связь воспитания внимания и сознания, развития ощущений и памяти, развитием внимания и речи у детей. Все многосторонние проявления душевной жизни взаимосвязаны, определяют и дополняют друг друга (сравнение, соединение, столкновение и противопоставление). При условии, если воспитание в указанных направлениях ведется правильно, то развитие сознания идет быстрее и успешнее.

По наблюдениям Марии Манасеиной, восприимчивость памяти, сила внимания, строгая логичность суждения, деятельность сознания, живость воображения слабеют у детей под влиянием бестолкового и нецелесообразного воспитания.

Дети жаждут знания, так как именно знание является естественной потребностью ребенка. Человек оказывается обреченным во время всей своей жизни трудиться умственно, физически, этически. Именно упражняясь и проявляя свои разнообразные способности, ребенок стремится к воспитанию сознания. Но вопрос о моменте наступления такого периода, когда ребенок самостоя-

тельно способен к расширению собственного сознания, многие авторы ошибочно пытаются найти какое-либо мерило в определенном периоде. Верным расцветом сознания, в педагогической концепции М. М. Манасеиной, может служить умение ребенка отличать «сонные грезы» от действительности, умение отличать умственные образы от реальных предметов внешнего мира. Ведь самостоятельно работающая мысль является одним из главных условий для развития мощного сознания: сознание более развито при целостности внутреннего «я» и единстве личности; объем сознания ограничен и оказывается уже при разнородности подлежащих восприятию элементов. Все эти положения доказаны эмпирическими и психофизиологическими опытами Гамильтона, Бонне, Вундта, Джемса, Мак-Кин Кэттела, Дитце, Макса Фридриха и др.

Каждое новое знание, добываемое путем самостоятельной работы, считает М. М. Манасеина, входит в тесную взаимосвязь со всем содержанием психической жизни. Самостоятельная работа способствует получению нового, целостного знания и усиливает единство самосознания. Люди, сознающие недостаточность и относительность своих знаний, проявляют более сильное сознание, чем те, которые гордятся своими ограниченными знаниями. Сознание развивается и трансформируется в самосознание, но сознание тоже изменяется в конкретное самосознание, затем в трансцендентальное самосознание. Оно по своим возможностям стимулирует присутствие в человеке высшего, духовного. В древности люди верили, что среди «молчаливой пустыни и безмолвного мрака ночи одинокий человек чувствует близость Бога. Поиск истины помогает человеку глубже погрузиться в мир трансцендентальных идей и понятий, приблизиться к Богу.

Трансцендентальное самосознание побуждает человека к нравственным поискам, пробуждает ответственность человека, воздействует и сосредотачивает его на моральных аспектах личности в окружающем мире. Такой поиск приводит человека к вере. Именно она порождает к динамическому развитию личность, которая способна соизмерять действительность и формировать собственный взгляд на внешнюю среду через осознаваемое внутреннее «я». Понимание относительности всех человеческих знаний приходит именно в данном случае.

Каждый человек, подвергая сомнению существующую действительность, приходит к критическому осмыслению определенных позиций. Самостоятельное осмысливание помогает личности каждый раз убеждаться в относительности человеческих знаний. В нескончаемых поисках истины заключаются главное условие развития и самосовершенствования человеческого сознания. При самостоятельной работе мысли у личности складывается все более и более прочное психическое содержание, целостное и стойкое «я». Самостоятельная работа человеческой мысли является основным условием гармоничного развития сознания.

Педагогические взгляды М. М. Манасеиной о воспитании сознания отражают идеи и взгляды конца XIX

века. Основываясь на научных данных физиологии, гигиены, медицины М. М. Манасеина критически осмысливает научные данные, формирует комплексное видение проблемы воспитания сознания того времени. Данный подход отличается важностью сопоставления теоретиче-

ских и практических аспектов науки, учетом возрастнополовых, физиологических и психологических особенностей развития ребенка, возможностью корректирующего развития и совершенствования природы ребенка, его духовным формированием.

Литература:

1. Манасеина М. Основы воспитания с первых лет жизни и до полного окончания университетского образования. Выпуск первый. Текст./М.Манасеина — СПб.: Типография Е.Евдокимова, 1894. — 155 с.
2. Манасеина М. Основы воспитания с первых лет жизни и до полного окончания университетского образования. Выпуск второй. Текст./М.Манасеина — СПб, 1896. — 404 с.
3. Шопенгауэр А. Избранные произведения / Сост., авт. вступ. ст. и примеч. И. С. Нарский. — М.: Просвещение, 1992. — 479 с.

Научно-педагогические взгляды П. А. Флоренского

Грибов Александр Юрьевич, аспирант

Елецкий государственный университет имени И. А. Бунина (Липецкая обл.)

В этом году исполняется 130 лет со дня рождения Николая Николаевича Лузина, одного из основателя знаменитой Московской математической школы. Н. Н. Лузин добился значительных результатов в разных разделах математики, в особенности в теории функций действительного переменного. Кроме того он является основателем дескриптивной теории множеств.

Однако за выдающимися математическими результатами ученого скрываются его оригинальные философские и педагогические идеи. К сожалению, данная сфера интересов Н. Н. Лузина на сегодня мало исследована. Очевидно, это связано с его взглядами на значение церкви и веры в жизни общества, которые расходились с позицией государства в тот период. В то же время известно, что большое влияние на формирование воззрений ученого оказал его друг П. А. Флоренский. Об этом, в частности, можно судить по сохранившейся между ними переписке [4]. В связи с этим большой интерес представляют научно-педагогические взгляды П. А. Флоренского. Рассмотрим их подробнее.

Павел Александрович Флоренский родился 9 января 1882 года в деревне Евлах Елизаветпольской губернии (ныне Азербайджан) в семье инженера. В 1900 году Павел окончил 2-ую Тифлисскую классическую гимназию с золотой медалью и в том же году поступил на физико-математический факультет Московского университета. Большее влияние в этом учебном заведении на него оказали идеи Н. В. Бугаева, многие из которых легли в основу кандидатского сочинения Флоренского «Об особенностях плоских кривых как мест нарушения их непрерывности», ставшего небольшой частью работы «Идея непрерывности как элемент мирозерцания». В ней Павел Александрович убедительно показал существование непрерывности в разных отраслях знаний.

В начале своей работы, пытаясь объяснить отличительные черты духовных движений XIX века, он пришел к выводу, что для этого достаточно одного слова — «непрерывность». «Этот лаконичный ответ, — писал ученый, — можно конечно развивать в длинные предложения, растягивать на многотомные сочинения, но основная мысль есть и остается той же, что и в одном слове; идея непрерывности есть характернейшая идея этого мировоззрения. Тут я преднамеренно говорю идея, а не понятие, и в этом — вся беда» [7, с. 159].

Флоренский задался вопросом: что же сделало термин «непрерывность» известным всем? И таким первоисточником автор считал анализ бесконечно малых Лейбница, который ввел в общественное сознание идею непрерывности [7, с.160]. Он утверждал, что эта идея была занесена и в биологические науки, а из них — в историю, психологию, социологию и другие науки. «... Так что, — писал он, — идея непрерывности, совершив этот путь, овладела всеми дисциплинами от богословия до механики, и, казалось, что протестовать против ее захватов значило впасть в ересь. Но вполне естественно было ожидать, что виновница такого соблазна — математика — захочет поправить односторонность, которую она вызвала, хотя и непреднамеренно. Если математика подчеркнула идею непрерывности и конкретизации этой идеи вызвала односторонность мирозерцания и вместе с тем ряд поучительных диссонансов и даже глубоко фальшивых нот, то можно было ждать, что критика такой идеи уничтожит односторонность, если она незаконна, и санкционирует ее, если она необходима» [7, с. 161–162].

Первым таким критиком Павел Александрович считал Г. Кантора, который возвел идею непрерывности на степень понятия непрерывности, сказав, что continuum есть

связная и совершенная группа точек. Флоренский считал, что Кантор дал возможность критически отнестись к мировоззрению XIX века, а не догматически принимать его или отвергать, что приходилось делать до его работ [7, с. 162].

В 1904 году Флоренский окончил университет и по совету епископа Антония поступил в Московскую духовную академию (МДА), после окончания которой, был оставлен для преподавания философских дисциплин. За годы преподавания в МДА (1908–1919) он создал ряд оригинальных курсов по истории античной философии, канторовской проблематике, философии культа и культуры. Павел Александрович всегда стремился выделять и развивать те моменты исторического процесса мысли, которые имеют особо важное значение для богословия, и указывал на религиозные следствия, содержащиеся в том или другом течении мысли. Его исследования были направлены на выяснение общечеловеческих корней платонизма, через которые философ оказался связан с религией и философским идеализмом.

По мнению игумена Андроника о.Павел был одним из наиболее талантливых и любимых студентами профессоров Академии [2, с. 48].

В 1911 году П. А. Флоренский принял священный сан, а в 1912 году Святейший Синод утвердил философа в должности редактора «Богословского вестника». Занимая эту должность, он поставил перед собой две задачи: 1) сделать так, чтобы разнообразный материал сводился к основным идеям православного богословия, отвечающим на проблемы современной жизни; 2) сделать «Богословский вестник» легкочитаемым, интересным журналом [3, с. 302].

Философ стремился к тому, чтобы преподавание в МДА отвечало на вопросы, волновавшие церковную общественность. Как духовное учебное заведение Академия его во многом не удовлетворяла, поскольку в ней не было единства, и она представляла собой среду, где приходилось бороться и искать союзников. Как свидетельствует игумен Андроник, это была борьба за онтологизм против позитивизма и психологизма, за реализм против номинализма, за церковность и культ против обмирщения культуры [3, с. 303].

О своей борьбе Павел Александрович писал в письме В. В. Розанову за 1913 год: «... Самые лекции, которые читаю я, семестровые и кандидатские сочинения, которые даю писать студентам, практические занятия и домашние разговоры со студентами, междулекционные беседы — все это очень утомляет, ибо это не просто учительство, а непрерывная борьба; мне ведь приходится не просто созидать, а все время разрушать позитивистические настроения. То же — у Булгакова, у Новоселова, у всех нас. И вот, хотя и редко-редко (по несколько человек на курсе) одерживаешь настоящую победу, однако, чувствуешь, что всех ранил и что впредь им придется все же задуматься и принять кое-что в сердце. Но, Вы понимаете, это вечное военное положение требует много сил. Отдыхаешь лишь в церкви да за древностию — рисунками, монетами и т. д.». [3, с. 304–305].

В 1914 году ученый в стенах духовной академии защитил магистерскую диссертацию «Столп и утверждение истины».

В 1921 году ректор Высших художественно-технических мастерских (ВХУТЕМАС) В. А. Фаворский пригласил П. А. Флоренского на должность профессора, создав для него кафедру «Анализ пространственности в художественных произведениях».

Обращаясь к аудитории на своих первых лекциях, философ признался: «Я согласился на предложение мне прочесть курс «Анализ перспективы», имея ввиду не учить, а научиться приглядываться к процессам вашего творчества, проверить свои взгляды и сделать новые выводы из своих наблюдений» [6, с. 387].

В своих размышлениях ученый отвергал обывательские представления о том, что средневековое искусство, искусство других стран и народов сводятся к простому «неумению», «недоразвитости», «непониманию» другими художниками натуры и своих задач. Он показал, что существуют различные высокоразвитые системы жизневосприятия и жизнотворчества в различные эпохи и у различных народов, в ценности которых не приходится сомневаться [5, с. 50].

О. И. Генисаретский главную задачу прочитанного во ВХУТЕМАСе курса П. А. Флоренского определял как заботу о непосредственности и подлинности художественного восприятия, о чистоте основополагающего понимания пространственности, об условиях, по которым жизнь построится в искусство [1, с. 10].

В своей педагогической деятельности П. А. Флоренский заботился о том, «чтобы художественное восприятие не было засорено ... ложными взглядами, которые усвоены как сознательно, так и ... полусознательно из окружающей среды». Для него студенты — это «чистое око человечества, которым оно созерцает реальность» [6, с. 387].

С 1916 по 1925 годы Флоренский написал ряд религиозно-философских работ: «Очерки философии культа» (1918), «Иконостас» (1922) и др. В них он попытался философски обосновать идеи совершенства и разумности человека при его существующей греховности.

Рассматривая виды человеческой деятельности, о.Павел выделял 3 основных: сакральную, хозяйственную и мировоззренческую. При этом важнейшее значение он придавал сакральной деятельности — религиозному культу как единству небесного и земного, умного и чувственного, духовного и телесного, Бога и человека [9].

Павел Александрович в ряде своих работ развивал мысль о том, что культ человека приводит в области культуры к разрушительному смещению добра и зла, в области искусства — к культу крайнего индивидуализма, в области науки — к культу оторванного от жизни знания, в области хозяйства — к культу хищничества, в области политики — к культу личности [9].

О. Павел считал, что основная задача культуры — борьба с законом падшего мира, который он определял как закон энтропии, всеобщего уравнивания, смерти — хаоса.

Решить эту задачу культура может, только раскрывая высшие ценности религиозного культа [2, с. 96–100].

Очень значимой для него была работа «Имена», которая была написана в ответ на массовые переименования городов, улиц и даже людей. Ученый в ней раскрыл духовный смысл имени как выявления сущности личности и предмета как способа познания законов духовной реальности [8, с. 96].

П. А. Флоренский всегда отстаивал необходимость Православной церкви и духовную значимость право-

славной культуры как лучшее выражение общечеловеческих ценностей [2, с. 96].

Таким образом, анализируя научно-педагогические взгляды П. А. Флоренского можно сделать вывод о том, что в последнее время они приобрели наибольшую актуальность в контексте духовно-нравственного воспитания обучающихся. Н. Н. Лузин во многом разделял эти взгляды. Об этом можно судить не только по переписке между ними, но и по жизненным установкам и научным интересам профессора.

Литература:

1. Генисаретский О. И. Пространственность в иконологии и эстетике священника Павла Флоренского // История и философия искусства. — М., 2000. — с. 10.
2. Игумен Андроник (Трубачев). Обо мне не печальтесь... Жизнеописание священника Павла Флоренского. — М., 2007.
3. Игумен Андроник (Трубачев). Священник Павел Флоренский — профессор Московской Духовной Академии и редактор «Богословского вестника» // Богословские труды, 28. — М., 1987.
4. Переписка Н. Н. Лузина с П. А. Флоренским / Публикация и примечания С. С. Демидова, А. Н. Паршина, С. М. Половинкина, П. В. Флоренского // Историко-математические исследования. Выпуск 31. — М.: Наука, 1989. — с. 125–190.
5. Татарчук С. А. Педагогическая деятельность П. Флоренского во ВХУТЕМАСе // Вестник АлтГТУ им. И. И. Ползунова, № 1. — 2006. — с. 50.
6. Флоренский П. А. Анализ пространственности (и времени) в художественно-изобразительных произведениях // История и философия искусства. — М., 2000. — С. 387.
7. Флоренский П. А. Введение к диссертации «Идея непрерывности как элемент мирозерцания» (Публикации С. С. Демидова и А. Н. Паршина) // Историко-математические исследования. Вып. XXX, 1986. — с. 159–181.
8. Флоренский П. А. Сочинения в четырех томах. Т. 3 (2). М.: Изд-во «Мысль», 2002.
9. Флоренский П. А. Философия культа (Опыт православной антропологии). М.: Изд-во «Мысль», 2004.

Развитие и становление педагогики как науки

Исаева Самира Юсифовна, учитель английского языка 1 категории;
Кузнецова Кристина Владимировна, учитель английского языка 1 категории;
Игейсинова Гульбашин Марксовна, учитель английского языка 1 категории
МБОУ «СОШ № 24» (г. Астрахань)

Корни педагогики как науки составляющей органическую часть общечеловеческого осознания, уходят в далекое историческое прошлое.

История педагогики, в частности системы воспитания и обучения в древнем веке из-за незначительности источников остается в тени, тем не менее некоторые исследования показывают, что еще с первобытно общинного строя особое внимание уделялось привитию потомству таких нравственных идей, как: трудолюбие, справедливость, уважение к родителям. Народная педагогика складывалась медленно в недрах народных масс, нашла свое отражение в памятниках народного творчества. Отличая педагогическое значение сказок, великий русский педагог К. Д. Ушинский писал: «Сказки — это первые и бле-

стящие попытки народной педагогики, и я думаю, чтобы кто-нибудь был в состоянии состязаться в этом случае с педагогическим гением народа». Как указывает летопись, в 988 году князь Владимир после крещения киевлян стал строить первые школы «даяти нача на учение книжное». Замечательным педагогическим памятником конца XI века является «поучение Владимира Мономаха детям». Педагогика-наука о воспитании и обучении подрастающего поколения. Определяя содержание педагогики, очень важно выделить такой аспект, как приобщение к общечеловеческим ценностям, которые объединяют, сплачивают людей принадлежащих к различным культурам и общественным системам. Вершина зарубежной педагогической мысли зародилась в эпоху Возрождения (XIV–XVI).

Выдвинутые в эту эпоху в Англии социалистом утопистом Томасом Мором (1478–1535). Педагогические идеи имели большое значение в развитии педагогической мысли. Он провозгласил принцип всеобщего обучения, требовал одинакового обучения мужчин и женщин, подчеркнул огромную роль трудового воспитания. Великий классик, основоположник мировой педагогики, сын чешского народа Ян Амос Каменский/1592–1670/ и его педагогические идеи — «дороги» к народу, к просвещению. Следуя Платону и Аристотелю, Каменский основными «кардинальными» добросовестными качествами считает мудрость, умеренность, мужество, справедливость. Цель воспитания Каменский выводил из религии, заявлял, что этой целью является подготовка человека к загробной, вечной жизни. По мнению Каменского имеются три ступени воспитания: познание себя и окружающего мира (умственное воспитание), управление собой (Нравственное воспитание) и стремление к Богу (религиозное воспитание). Многие о чем мечтал, что возвещал Каменский опережая свое время, вошло в практику. Значительный вклад в развитие основ современной школы и педагогики, как в прошлые века, так и сегодня, внесли представители русской и зарубежной мысли. Преподаватели и педагоги закладывали основы демократической педагогики, среди которых важное место занимают идеи К. Д. Ушинского, А. С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, Песталоцци, Геберта и др. Произведения классика русской педагогики К. Д. Ушинского, стали настольными книгами Многотысячной учительской армии. Ушинский требовал построения обучения на основе учета возрастных особенностей детей. Исходя из психологических особенностей детского возраста. Большое значение уделял принципу наглядности «дитя мыслит формами, красками, звуками, ощущениями». Ушинский является основоположником народной школы России, создателем глубокой, стройной педагогической системы. В укреплении педагогической мысли значительную роль играли прогрессивные русские педагоги, работавшие в Закавказье Д. Д. Семенов, А. О. Червянский и др. Они были воспитателями первых учителей азербайджанцев, которые сыграли важнейшую роль в просвещении народов Закавказья. Один из учеников Ф. Корчали писал: «А. О. Червянский принадлежит к числу тех редких и преданных своему делу педагогов, которые находят удовлетворение в служении окружающему

молодому поколению. Он как Песталоцци постоянно находится среди питомцев, давая им полезные советы». Песталоцци первым отметил связь воспитания с трудом. Он видел в детском труде, прежде всего средство развития физических сил, умственных и нравственных способностей детей. Он стремился дать детям не узко ремесленные навыки, а разностороннюю трудовую подготовку. В этом заключается важнейшее педагогическое значение «лейгвского опыта» Песталоцци. Немалую роль в советской педагогике сыграли Шатский, Макаренко, А.С. Сухомлинский, Н. К. Крупская. Крупская особое внимание уделяла вниманию коллективизма, во всесторонне развитого человека, внутренне дисциплинированного, способного глубоко чувствовать, ясно мыслить. История педагогики исследует становление и развитие педагогической науки и практики воспитания в различных исторических эпохах, выявляет наиболее характерные причины, источники развития педагогических теорий и практики воспитания. Педагогика предполагает самостоятельные ветви развития — дошкольная педагогика, педагогика среднего специального образования, педагогика высшего образования. Педагогика опирается на диалектика-материалистическую теорию познания, этику, эстетику, на психологию и физиологию, используя их достижения при раскрытии закономерностей воспитания.

Одновременно сама педагогика вооружает все указанные науки важными результатами и рекомендациями, касающимися специфики воспитательного процесса. Основной задачей и целью педагогики является воспитание в ряде концепции, рассматривается в двух аспектах как идеал, к которому стремиться общество; как прогнозирующий результат, который планируется достичь за определенный промежуток времени. «Доминантная цель воспитания» определяется как формирование «Личности Гражданина, способностей полноценно жить в новом демократическом обществе, быть полезным этому обществу». Вступив в новое третье тысячелетие, человечество не должно забыть истоков. Обогащенное знаниями прошлых веков, оно должно развиваться, совершенствоваться, двигаться по пути прогресса. Жизнь не стоит на месте. Она развивается и движется, ставя перед человечеством новые цели, новые задачи, решение которых способствует новому эволюционному скачку человеческой мысли и подъему науки.

Литература:

1. Управленческая педагогика и психология. — Г. М. Ахмедов, А. В. Байрамов, Г. Г. Ахмедов. Баку-АМУ-2003 г.
2. Краткий педагогический словарь. — М. И. Кондакова, А. С. Вишнякова, Москва — 1984
3. Избранные педагогические сочинения, Том 4 (в 5 томах) — Гусейн Ахмедов, АМУ — 2001
4. История педагогики. — М. Г. Ярошевский, Москва — «Мысль» — 1976 г.
5. Педагогическое наследие. Каменский Я. А., Руссо Ж. Ж. и Г. Песталоцци. Москва «Педагогика» — 1989 г.

Зарождение антропологических идей в русской православной педагогике

Похилько Людмила Васильевна, кандидат педагогических наук, докторант
Пятигорский государственный лингвистический университет

В статье отражены основные идеи русской православной педагогики с позиций педагогической антропологии, рассматриваются социально-культурные ценности, характеризующие русскую православную традицию в воспитании.

Ключевые слова: педагогическая антропология, русская православная педагогика, народность, религиозный характер воспитания, традиции русского народа.

Издавна наука стремится понять человека во всех проявлениях его сущностных качеств и межличностных отношений. Из глубины веков до нас доходят различные интересные концепции о воспитании человека, о его поведении и внутреннем мире.

Историко-рефлексивный анализ антропологических знаний о человеке позволяет реконструировать достижения прошлого для установления закономерных связей между прошлым, настоящим и будущим. С антропологической точки зрения деятельность по воспитанию предполагает проникновение в природу и сущность человека.

Современная модернизация образования в России преследует цель создать условия для достижения личностью интеллектуального, нравственного, эстетического и физического уровня. Именно это будет служить повышению интеллектуального потенциала государства, усилит влияние гуманистических идей и духовных ценностей. В содержании образования важно отразить традиции и социально-культурные ценности народа.

Начиная с X века воспитание носило религиозный характер, педагогика основывалась на православной антропологии. П.Ф. Каптерев писал о педагогическом наследии того времени так: «Воспитательный идеал был ветхозаветный, суровый, исключавший самостоятельность и свободу детской личности, всецело подчинявший детей воле родительской, не хотевший даже знать и считаться с вполне естественными потребностями детей в игре, смехе и веселье. Страх детского неповиновения и своеволия проникает в педагогические наставления» [4, с. 44–57].

Основой православной антропологии этого периода выступала ветхозаветная традиция.

В конце X века вошли в купель святого Крещения племена полян, древлян, кривичей, вятичей, родимичей и иных славян. Вышел из купели русский народ, в течение шести веков (с X по XVI) вдумчиво и сосредоточенно размышлявший о месте святой Руси в мироздании, пока, наконец, в царствование Иоанна IV не утвердился в своём национально-религиозном мировоззрении. С этого момента начинается русская история [2, с. 63].

Христианство цементировало семью, как ячейку общества, вводило новую мораль, требовало гуманного отношения к женщине, матери, детям, к человеку вообще. Это не могло не содействовать прогрессу общества. При-

общение к христианству способствовало развитию культуры, духовной жизни страны, просвещению, воспитанию в духе интересов народа.

Источником изучения педагогических воззрений древней Руси является литература древней Руси, которая проникнута церковной идеологией. Содержание и характер древней русской литературы определялись тем, что церковная среда была не только большей частью созидающей, но и монопольной хранительницей литературной традиции, сберегающей и множившей в списках лишь тот материал, который соответствовал её интересам.

Ярослав Мудрый, например, вошёл в русскую историю не только как крупный государственный деятель, но и как педагог, которого волновали вопросы просвещения народа и подготовки достойных пастырей церкви. Ссылаясь на «Повесть временных лет...», Митрополит Московский и Коломенский Макарий (Булгаков) писал, что великий князь Ярослав до того был предан книгам, что часто сам читал их днём и ночью и не менее отца своего заботился о просвещении своих подданных. Он понимал, что воспитание должно сочетать в себе идеи христианства и самобытные черты воспитания русского народа. Митрополит Иларион (1051–1054 гг.) утверждал: «Мы пишем не для незнающих, а для насыщающихся с избытком книжною мудростию». Первое место среди его произведений занимает памятник идеологии и культуры XI века «Слово о Законе и Благодати». По существу, в этом произведении Иларион излагал государственно-идеологическую концепцию Древней Руси, концепцию, которая повлияла на мировоззрение других русских авторов XI века. Приняв Русь под своё покровительство, Господь даровал ей величие. «...Закон предтечей был и служителем благодати и истины, истина же и благодать — служитель будущего века, жизни нетленной. Провожает сынов своих в жизнь вечную» [10]. Митрополит Иларион неоднократно обращал внимание, что языческие корни составляют отеческие традиции воспитания, и они чрезвычайно важны для формирования русского человека. Поэтому он подчёркивал важную роль в воспитании унаследованных от родителей качеств, иными словами, воспитания основных черт, присущих народу.

Историю Руси, деятельность её властителей Иларион рассматривал на широком, поистине всемирном фоне. С именем Илариона связан и первый церковный

«Устав», то есть система церковной юрисдикции, отношение к ведомству церкви ряда дел, связанным с семейным и брачным правом. Это были нормы, которые помогали формированию семьи, укреплению моногамии в противовес языческому многоженству, освящению частной собственности, повышению авторитета центральной власти. Церковь выступала в «Уставе» защитником христианской нравственности, призывала к гуманизму, умеряла жестокости ранних веков русской истории, зарождала новые семейные традиции. «Устав» служил педагогическим образцом построения семейных отношений, взаимоотношений между полами. Таким образом, благодаря трудам митрополита Иллариона формировались такие черты народности в воспитании, как нравственность, нравственная подготовка молодого поколения к семейной жизни.

«Поучение к братии Новгородского епископа Луки Жидаты» (умер в 1059 г.) — это церковное Слово, в котором излагаются обязанности христианина по отношению к ближним: «Любовь имейте со всяким человеком, а особенно с братиею, да и не будет иное на сердце, а иное на устах. Не рой ямы пред братом, да не ввергнет тебя Бог ещё в большую, но будь так правдив, чтобы ради правды и закона Божия быть готовым положить свою главу, да сочтёт тебя Бог со святыми. Прощайте брат брату и всякому человеку, а не воздавайте злом на зло; похвалите друг друга, да и Бог вас похвалит. Не смущай, да не наречёшься сыном дьявола, но примирай, да будешь сыном Богу. Не осуди брата даже мыслию, помяная грехи свои, да и тебя Бог не осудит. Помните и милуйте странных и убогих, и заключённых в темницах и будьте милостивы к своим сиротам...» [6, с. 68].

Проповедник изрекал ещё общие наставления об обязанностях христианина в отношении к ближнему и самому себе, особенно в быту семейном, гражданском и церковном, и тем заключает своё поучение.

Одним из ярких произведений русской литературы и педагогики является «Моление» Даниила Заточника, страдальца, размышлявшего о смысле жизни и гармоничном человеке. Человек, по мысли Даниила, должен укреплять сердце красотой и мудростью, помогать ближнему в печали, оказывать милость нуждающимся, противостоять злу. Слово Даниила, произнесённое в московском Успенском соборе, направлено им против современных ему недостатков. Он учил своих чад «внимать себе, трезвиться, бодрствовать и иметь всякое попечение о своих душах...» [6, с. 369].

Рассуждения Даниила Заточника представляли собой антропологические рассуждения. По его убеждению, благодаря учению и воспитанию, человек превращается в гармонично развитую личность. До Даниила эту мысль не высказывали служители церкви, они обращали внимание лишь на воспитание отдельных черт личности.

До нас дошли и сочинения святого Кирилла, епископа Туровского (1130—1182), которыми он, по выражению древнего его жизнеописателя, «просветил концы российские и, как второй Златоуст, паче всех в России воссиял»

[6, 423]. В своих поучениях он создаёт образ высоконравственного человека, чуждого властолюбию, сребролюбию и тщеславию.

Анализ произведений Кирилла Туровского показывает, что главные отличительные свойства святителя — живое воображение, мягкое, доброе, восприимчивое чувство, лёгкий, свободный, хоть и витиеватый язык. Именно иносказательность позволяет ненавязчиво воспитывать в слушателях стремление к честности, порядочности, поведения в рамках общественного приличия; позволяет посмотреть на себя со стороны, самокритично вырабатывать отношение к себе и другим, что позволяет говорить о народности христианского воспитания.

«Повесть временных лет» (начало XII в.) проникнута идеей служения родной земле, заботой о её благополучии, ревностным отношением к её чести и достоинству. Через всю летопись проходит настойчивая проповедь братолюбия среди князей и единения их в борьбе с внешними врагами. Летопись ярко отразила национальные интересы. Следует отметить, что «Повесть временных лет» — это произведение, содержащее основные черты русского национального характера, подчёркивающее основные народные традиции, такие как патриотизм, любовь к родине, защита своего отечества.

Среди древних князей после Ярослава Мудрого никто не оставил такой громкой и доброй памяти, как Владимир Мономах. В своём «Поучении» он выступает как умудрённый большим жизненным опытом, благородный, гуманно настроенный человек, всегда помышляющий о благе своего государства, призывающий к защите слабых от сильных и власть имущих. Мономах даёт детям своим советы, как вести себя. Эти советы, кроме общих христианских нравучений, подкрепляемые множеством выписок из Священного Писания, свидетельствующих о начитанности автора, содержат в себе несколько черт любопытных как для личности Мономаха, так и для его времени. Он завещает детям самим судить и защищать вдов, сирот и убогих, не давать сильным губить слабых, приказывает поить и кормить всех, приходящих к ним. Гостеприимство считается у него первой добродетелью: «Более всего чтите гостя, откуда бы он к вам не пришёл, простолюдин ли, или знатный, или посол; если не можете почтить его подарком, то пищей и питьём; ибо они, проходя, прославят человека по всем землям или добрым, или злым» [11, с. 37]. В «Поучении» Владимира Мономаха большое внимание уделяется воспитанию трудолюбия, научению самостоятельности и самообслуживанию.

В основе воспитания лежит, по утверждению Мономаха, уважение к людям: «Старших почитайте как отца, а молодых — как братьев... Больного навестите, покойника проводите, ибо все мы смертны. Не пропустите человека, не поприветствовав его, и доброе слово ему молвите». Будучи образованным человеком, большое внимание в «Поучении» Мономах отводит умственному воспитанию: он велит детям учиться и читать, более всего из пороков осуждает лень.

В «Поучении...» отражены воспитательные идеалы Древней Руси как слияние двух начал — воспитательных традиций древних славян и православия, ставшего государственной религией, в этом и заключается его антропологическая ценность.

Несмотря на то, что «Поучение» было адресовано княжеским детям, оно впитало в себя лучшие черты русского народного творчества, стёрло границы в вопросах воспитания княжеских и крестьянских детей. Важное место в воспитании молодого поколения этого времени занимают педагогические идеи Сергия Радонежского. В. О. Ключевский писал: «При имени преподобного Сергия народ вспоминает своё нравственное возрождение, сделавшее возможным и возрождение политическое, и затверживает правило, что политическая крепость прочна только тогда, когда держится на силе нравственной. Это возрождение и это правило — самые драгоценные вклады преподобного Сергия, не архивные и теоретические, а положенные в живую душу народа, в его нравственное содержание» [5, с. 112].

Преподобный Сергий не был ни писателем, ни церковным поэтом, ни политическим деятелем, он не оставил потомкам ни одной строки своих поучений, он всегда избегал судить и назидать, а учил главным образом собою, своим образом жизни и отношением к окружающим. По мнению Сергия Радонежского, раскрытие внутренних сил каждого человека возможно только тогда, когда он опирается на опыт, накопленный предыдущими поколениями, на нравственные устои своих предков. Глубокая и искренняя любовь к своему народу служит основанием духовно-нравственного воспитания. Каждый должен осознавать свою причастность к великому русскому народу, «народу, имеющему величавую и трагическую историю, перенесшего великие страдания и крушения и вышедшего из них не раз к подъёму и рассвету» [3, с. 239].

Преподобный Сергий впервые подчеркнул необходимость воспитания духовности — «особого нравственно-эстетического состояния человека, когда он искренне привержен таким ценностям, как истина, добро, красота, гуманизм, свобода, социальная справедливость; когда он ведёт нескончаемый диалог о своём предназначении и смысле жизни» [8, с. 4].

Новым в педагогических взглядах Преподобного Сергия Радонежского является и то, что он указывает на непрерывность воспитательного процесса. Он воспитывал учеников своим жизненным примером, и они осознавали, что воспитание не совершается одним днём. Подобно Даниилу Заточнику Преподобный Сергий исповедует одну из ключевых педагогических идей: процесс гармоничного развития личности не возможен без «взаимосогласованной работы всех сфер, составляющих человеческое естество». А поскольку сущность человека, по мнению святого, определяется тремя уровнями: духовным, эмоциональным и телесным, разностороннее развитие человека возможно лишь при условии непрерывного совершенствования, происходящего на каждом уровне.

В конце XV века самый тяжёлый этап борьбы с татарами был закончен: возникшее государство Московское положило предел их владычеству над Русью, но сформировавшееся чувство национально-религиозной исключительности осталось. В то время, когда Москва получила перевес над своими врагами и начала возвышаться, связывая с этим возвышением мысль о защите православия. Было вполне естественным, что на первых порах существования христианства в России из всех его сторон получили преобладание практическая нравственность и обрядовая форма, но, когда и с течением времени не развилось более серьёзное образование, которое дало бы возможность большей глубины и сознания мышления, форма окончательно получила перевес над содержанием.

Связь религии с народностью благодаря своей продолжительности и исключительности сделалась обоюдной; слова «русский» и «православный» сделались синонимами.

В «Домострое», древнерусском своде правил поведения в общественной жизни и быту, отражается жизнь русского общества в XVI веке, представления об идеальном хозяйстве, семейной жизни и этических нормах. Иерархия в отношениях между людьми, точное соблюдение определённых циклов в организации жизненных процессов, в частности, регламентация личных отношений человека с близкими ему людьми — всё это легко выявляется при чтении «Домостроя». В нём утверждается вера в Бога, милосердие, честность, трудолюбие. Осуждению подвергаются праздность и суетность, пьянство и объедание, клевета и алчность.

Большое внимание в «Домострое» уделяется вопросам воспитания. Глава семейства, хороший семьянин, должен воспитывать не только собственных детей, но и слуг. Отец должен научить «вежеству», воспитывать уважение к старшим, вежливость, скромность, честность, трудолюбие. Воспитание должно осуществляться в духе послушания церкви и государству, а также беспрекословного подчинения родителям. Разрешается применять наказания, но без злоупотребления: «Казни сына своего от юности его, и покоит ты на старость твою, и даст красоту душе твоей. И не ослабляй, бия младенца: аще бо жезлом биеша его, не умрёт, но здравее будет, ты бо, бия его по телу, а душу его избавляешь от смерти» [11, с. 28].

«Домострой» требует физического наказания детей за провинности, но не истязания их. «Домострой» учит родителей заботе о своих детях, причём заботе как материальной, так и духовной.

В вопросах воспитания руководством служили сочинения Иоанна Златоуста. Автор подчёркивал, что главная задача родителей состоит в том, чтобы привить детям хорошие качества: скромность, честность, приветливость, милосердие, бескорыстность и трудолюбие. По его мнению, родители должны воспитывать детей в чистоте нравов, и первое, что необходимо образовывать, — это сердце ребёнка, так как оно сосредоточие нравственно-религиозной жизни» [9]. Отвергая врождённую в чело-

веке зла, он прямо высказывал убеждение, что зло вкореняется вследствие дурного воспитания.

По Златоусту, родители могут сделать всё из своих детей, от них зависит посеять в их душе зло или добро, приготовить им вечное блаженство в будущей жизни или вечное мучение в аду. Он замечает, что родить детей — дело природы, но воспитать их в добродетели — дело ума и воли. Златоуст подчёркивал, что родителям следует думать не о том, чтобы сделать детей богатыми, а о том, чтобы сделать их благочестивыми, богатыми различными добродетелями.

Христианская нравственность — это опора жизни, это условие спасения души, основа общественного и личного благополучия. В Слове 6 об учении и наставлении Златоуст подчёркивает важность воспитания сострадания, человечности и терпимости к людям [9]. С приходом к власти Петра I, целью политики которого являлось создание облика новой России, начались серьёзные изменения в области культуры, науки, образования. От Петра I начинается новейший период русского самосознания. Водворяя европейские знания и поднимая внешнее политическое бытие России, Пётр Великий, правда, мало сделал в изменении социальных отношений в России; при нём и его преемниках, благодаря новой культуре, принятой в высших классах, разделение классов ещё более увеличилось, положение самого народа не облегчилось, тяготы ещё возросли, крепостное право усилилось. Но это была необходимая дань веку, который ещё считал народную массу только грубой служебной силой [1, с. 43]. Пётр был убеждён, что царям сам Господь поручил заботиться и иметь попечение кроме государственных дел также и о церковных, и что «потому охранение восточной православной веры составляет их первую и величайшую должность» [7, 192].

Создание новой политической системы и учреждение органа по управлению церковными делами — Святейшего Синода — окончательно подчинило церковь государству. Духовенство должно было воспитывать добрых граждан, проникнутых сознанием своих гражданских обязанностей.

Церковь, служившая до тех пор Царству Небесному, должна была, по мысли Петра, служить теперь также и царству земному. Православие по-прежнему оставалось официальной религией России, и всякое покушение на эту религию, в частности деятельность раскольников, членов разных сект, правительство жестоко преследовало.

Вплоть до XVIII века мировосприятие и быт русского народа в полной мере формировались Церковью, и только ею. Семейная, общественная и государственная жизнь подчинялась церковным установлениям. Народное ми-

ровосприятие вырабатывалось исключительно на основе учения православной церкви и оставалось непоколебленным до XVIII столетия. Хотя «усиление светского характера государства, отрешение от церковно-религиозной точки зрения на весь круг его интересов, отделение в политической и общественной жизни светского, государственного от церковного — в расколе ощущалось как один из признаков воцарения в мире духа антихриста; да и православное духовенство и общество в значительной степени останавливались перед этими явлениями с недоумением, тревогой и даже враждой [1, с. 43].

Именно при Петре I воспитание обретает народный характер, основанный на православной морали и нравственности, церковь становится воспитателем русского гражданина, патриота, служителя идеям императора. Православная церковь из диктатора в вопросах воспитания становится служителем государства в вопросах образования и воспитания, а образование постепенно приобретает светский характер.

Обобщая сказанное, следует отметить, так как обучение и воспитание населения находилось в руках церкви, ею определялись цели и содержание образования и воспитания. Православная педагогика была предназначена для всех сословий и носила антропологический характер, так как в основе своей имела русскую культурную традицию. Её средствами были книга, проповедь, молитва, пост, исповедь. В центре православной педагогики — воспитание верности православному учению и церкви, «страха божия», «строение души человека» в соответствии с религиозными принципами. Познавательная деятельность связывалась с принятием божественной истины, Бога, со спасением души. В православной педагогике обучение было сопряжено с воспитанием добродетелей в человеке — религиозного восприятия мира, любви к ближнему, благочестия, трудолюбия и милосердия.

Русская народная православная педагогика определила в качестве базовых ценностей культуру русского народа и классическую традицию как источники Истины и Блага. Эти ценности являлись определяющими в образовании вплоть до начала XVIII века.

Анализ педагогических воззрений представителей русской православной церкви позволяет обратить внимание на то, что к воспитанию человека необходимо подходить системно, с учётом его физиологических, психологических, духовных особенностей, особенностей окружающей его среды, источников получения знаний. Иными словами, православное воспитание отличается многофакторным подходом к развитию личности, именно это свидетельствует о зарождении антропологических идей в русской православной педагогике.

Литература:

1. Богумил А. Начальный период народничества в русской художественной литературе (XVI в. — 1812 г.), Киев, Типография Императорского Университета Св. Владимира. Акц. О-ва печ. и изд. дела Корчак — Новицкого, Меринговая улица, д. № 6, 1907

2. Высокопреосвященнейший Иоанн, митрополит Петербургский и Ладожский. Самодержавие духа. Очерки становления Святой Руси // Москва, 1993, № 8.
3. Ильин А. И. Путь к очевидности. — М.: 1993
4. Каптерев П. Ф. История русской педагогики // Педагогика. 1993. № 3.
5. Ключевский В. О. Древнерусские жития святых как исторический источник, — М.: Прогресс, 1971
6. Макарий (Булгаков) митрополит Московский и Коломенский, История русской церкви. Книга вторая, том 2. М.: Изд. Спасо-Преображенского Валаамского монастыря, 1994
7. Мир русской истории. IX—XX вв. \ Е. Ф. Шмурло. — М.: Вече, 2009
8. Новиков А. М. Национальная идея России (возможный подход), — М.: Эгвес, 2000
9. Слова 6, 7 о воспитании детей. Златоуст, т.12,ч.2, [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.ispovednik.ru>
10. Слово о Законе и Благодати митрополита Илариона, [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://lib.pushkinskijdom.ru>
11. Хрестоматия по древнерусской литературе: Учеб. пособие для вузов по спец. «Русский язык и литература»/ Сост. М. Е. Фёдорова, Т. А. Сумникова. — 3-е изд., испр. и доп. — М.: Высш.шк., 1986

Эстетическое воспитание школьников средствами музейной экспозиции

Раджабов Исмаил Магомедович, доктор педагогических наук, профессор
Дагестанский государственный педагогический университет (г. Махачкала)

Гусейнова Сияра Магомедовна, соискатель, заместитель директора по УВР
МБОУ СОШ № 31 (г. Махачкала, Дагестан)

Не вызывает сомнений художественно-эстетическая значимость музейной экспозиции в деле пропаганды изобразительного и декоративно-прикладного искусства, приобщения подрастающего поколения к ценностям отечественной и мировой культуры. Особо следует выделить роль музейного дела в развитии эстетического воспитания школьников в процессе проведения различных форм учебных занятий и внеклассных мероприятий — лекций, экскурсий, практических уроков изобразительного искусства и художественного труда, уроков-бесед, тематических классных часов, посвященных творчеству известных мастеров искусства и др.

Специфика музейных средств, сама художественная среда диктует условия для развития творческой инициативы учащихся, способствуя переходу от визуального ознакомления с произведениями изобразительного и декоративно-прикладного искусства к эстетическому восприятию художественных произведений, формированию гуманистической системы ценностей, нравственных ориентиров. В условиях школы следует выделять специальные помещения и мастерские для занятия учащихся различными видами творчества, кружков, организации музеев детского творчества, а так же хранилищ и экспозиционных коллекций музейных экспонатов, используемых в качестве дидактического материала.

Нельзя не согласиться с утверждением, что развитие эстетической культуры школьников в процессе координации взаимодействия музея и школы, способствует не только образовательно-воспитательным целям, но и формированию научного мировоззрения молодёжи.

Эффективность обучения и воспитания школьников на базе педагогического потенциала музейной экспозиции очевидна:

— средоточие в залах и хранилищах музеев уникальных ценностей отечественной и мировой культуры способствует превращению их в подлинные очаги художественной культуры;

— обучение и воспитание школьников посредством приобщения к музейным экспонатам способствует приобретению учащимися знаний на основе подлинных памятников отечественной и мировой культуры;

— освоение специфики музейного дела способствует освоению школьниками методов художественно-творческой деятельности, привитию школьникам эстетической культуры;

— в процессе изучения музейных коллекций учащиеся знакомятся не только с замечательными художественными традициями прошлого традиционным искусством, но и знакомятся с высокими образцами современного искусства.

Анализ деятельности дагестанских школ свидетельствует о необходимости развития интереса учащихся к музейной культуре с первых лет обучения, используя для этого привлекательные для детского восприятия свойства музейных экспонатов, — многоцветье, разнообразие объемных форм, орнаментальное и сюжетное декоративное оформление, связь с историческими явлениями и событиями и др., воспитывающие в детях художественный вкус, чувство прекрасного, активизирующие их познавательную деятельность. Проблема не только в раз-

витии способности эстетического восприятия культурных ценностей, но и о воспитании оценочного отношения к явлениям действительности, произведениям искусства, музейным экспонатам, выработке определенной системы суждений. «То, что ребенок видит и слышит, является, таким образом, первыми опорными толчками для его будущего творчества. Он накапливает материал, из которого, в последствии, будет строить его фантазия» [1. — С. 21].

Ребенок выявляет свое понимание окружающего, свое отношение к нему, и это помогает раскрыть его внутренний мир, особенности его восприятий, его представлений, интересов, способностей.

Вместе с тем, следует отметить, что система эстетического воспитания школьников посредством музейной экспозиции как источника новых знаний, основанная на возрастных, художественно-творческих особенностях детей, до сих пор не разработана. Ознакомление учащихся с музейной культурой, музейными экспонатами их эстетическими принципами и художественными приемами является важной стороной дисциплин эстетического цикла на уроках изобразительного искусства в общеобразовательной школе. Многие педагоги недооценивают художественно-педагогический потенциал экспозиционного материала, не рассматривают музеи в качестве культурных центров, способствующих развитию художественно-эстетического воспитания школьников.

Преобразование функциональной значимости музея из хранилища произведений искусства в центр национальной художественной культуры, формирующий мировоззрение, нравственно-эстетические критерии, историческое сознание молодого поколения имеет исключительно важное значение в духовно-нравственном и художественно-творческом развитии школьников в современных условиях [3. — С. 17].

Эффективной формой решения проблем художественно-эстетического образования, является организация собственного школьного музея. Непосредственное участие школьников в сборе экспонатов и их систематизация поспособствуют воспитанию стремления к совершенствованию знаний и развитию интереса к дальнейшей целенаправленной исследовательской работе, воспитанию чувства гордости и глубокого уважения к отечественной истории, традициям и культуре. Кроме того, проведение уроков с использованием музейных экспонатов устраняет опасность механического усвоения материала, обеспечивает осознанное освоение учащимися уникального своеобразия произведений искусства, ознакомление с которым следует строить не только на словесных образах и репродуктивных примерах, но и непосредственном эмоционально-эстетическом восприятии явлений действительности, объектов отечественной и мировой культуры [2. — С. 85].

Недостаточное использование в современном образовательно-воспитательном процессе педагогического потенциала музейного дела обусловлено, в частности, раз-

личием условий эстетико-художественной предметной среды и, как следствие, неоднородным уровнем подготовленности учащихся школ, их степенью информированности о музейной культуре и экспозиционно-выставочной деятельности. Следовательно, назрела необходимость разработки новых дидактических условий познания музейной культуры школьниками, направленной на эмоционально-эстетическое восприятие культурных ценностей и явлений действительности. Освоение музейного дела, экспозиционно-выставочной деятельности может способствовать изучению школьниками отечественного культурного наследия, культурных ценностей мирового искусства.

Активизация педагогического потенциала музейного дела предполагает решение следующих задач:

- выявить роль музейной экспозиции в развитии общего уровня художественной культуры духовно-нравственного становления школьников;

- исследовать специфику воздействия и особенности восприятия учащимися традиционного творчества и высоких образцов современного изобразительного и декоративного искусства;

- наладить сотрудничество образовательных учреждений и музеев республики;

- продумать формы и методы использования колоссального культурно-ценностного потенциала, сосредоточенного в различных музеях, в художественно-эстетическом, духовно-нравственном воспитании школьников;

- разработать методы активизации познавательной деятельности учащихся, их интереса к культурному наследию, восприятию духовно-нравственных ценностей, посредством музейной экспозиции;

- разработать приёмы ознакомления школьников с основными направлениями и формами коммуникаций работы музеев;

- раскрыть художественно-эстетический потенциал экспозиционного материала, особенности воздействия на мировосприятие его форм и содержания;

- рассмотреть способы ознакомления учащихся школ с музейным делом и инновационными методами экспозиционно-просветительской работы музейных работников и др.

Колоссальный музейный экспозиционный материал, имеющийся в распоряжении педагогов и деятелей культуры нашей республики, позволяет вести исследование в обозначенном направлении — использовании образовательно-воспитательного потенциала музейного дела в развитии художественной культуры школьников, их приобщении к отечественным культурным ценностям. В Дагестане кроме краеведческих, художественных, вузовских, школьных музеев, есть и «музеи под открытым небом» — уникальные художественные центры, архитектурное и монументально-декоративное решение которых в значительной степени способствует приобщению к отечественному духовному наследию.

Однако в большей степени учащиеся общеобразова-

вательных и других школ не включены в культурное музейное пространство, не достаточно используется огромный педагогический потенциал музейных средств, направленный на расширение их кругозора в развитии художественной культуры школьников. Контакты музеев и школ имеют давние традиции, но чаще всего учащиеся посещают музеи не систематично, без предварительной подготовки. Посещая те или иные музеи, школьники не получают достаточные сведения о роли музейных экспонатов в художественно-эстетическом воспитании школьников, не создается определенная дидактическая система приобщения учащихся к музейной культуре, не ведется предварительная работа, не ставятся задачи формиро-

вания исторического сознания, развития музейной художественной культуры учащихся с помощью музейных предметов.

На сегодняшнем этапе художественно-педагогический потенциал музея привязывается, как правило, к узким задачам одного-двух уроков, воспитательного экскурсионного мероприятия, тогда как комплексное и систематизированное использованное экспозиционного материала и музейного дела в образовательно-воспитательной системе даст учащимся более широкое представление об искусстве, окажет значительное воздействие на культурное развитие школьников, выполняя просветительскую миссию.

Литература:

1. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте — М., 1967.
2. Дамаданова С. Р. Художественная культура Дагестана в системе вузовского образования республики // Научное обозрение: Сборник статей ассоциации молодых ученых Дагестана. — Махачкала, 2005.
3. Раджабов И. М., Скоробогатов Д. В. Музейная экспозиция как средство приобщения школьников к художественной культуре. — Махачкала, 2003.

3. СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ

Системно-деятельностный подход в концепции федеральных государственных образовательных стандартах общего образования

Мингазова Лилия Салаватовна, студент-магистр

Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы (г. Уфа)

Образовательные стандарты выступают важнейшей нормой правового акта Российской Федерации. Они устанавливают систему норм и правил, обязательных для исполнения в любом образовательном учреждении. В стандартах второго поколения предусмотрена организация образования на основе системно — деятельностного подхода, что является настоящим прорывом в области развивающего обучения, поскольку системно-деятельностный подход является его составной частью. В практике бытует мнение, что любое обучение выступает как развивающее. Действительно, разве может быть обучение не развивающим? По этому поводу достаточно убедительно высказался В. В. Давыдов — признанный теоретик развивающего обучения. По его мнению, в принципе любое разумно организованное обучение может выступать как развивающее, но следует уточнить, что такое развитие, что мы развиваем у учащихся, и отвечает ли это развитие современным запросам общества [2]. Если принять за основу установку В. В. Давыдова, то следует рассмотреть во взаимосвязи: развитие → способности → деятельность — личность. Раскрыв эти звенья, мы сможем однозначно ответить — что такое развивающее обучение, а также интегральная методическая система и системно-деятельностный подход. Эта теоретическая основа позволяет выйти на реализацию этой системы на уроках.

Развитие. Достаточно объективное определение развития дал С. Л. Рубинштейн — известный отечественный психолог. Развитие человека, писал он, в отличие от накопления знаний, умений и навыков, есть, прежде всего, развитие его способностей [5].

Способности. Учителя рассматривают способности как индивидуальные качества личности, являющиеся субъективными условиями успешного осуществления определенного рода деятельности. Способности не сводятся к знаниям, умениям и навыкам, а обнаруживаются в быстроте, глубине и прочности овладения способами деятельности [4].

Если расчленить способности, то среди них выделяются родовые (природные задатки), интеллектуальные (учебные) и творческие (креативность). Природные задатки являются врожденными и присущи любому нормально развитому человеку. Однако относить их к способностям вряд ли возможно. От природы нет никаких способностей, поскольку

они, в отличие от природных задатков, имеют прижитое происхождение. Развитие их происходит в деятельности. Природные же задатки являются унаследованными. Они проявляются через склонности, т. е. предрасположенность человека к успешному овладению теми или иными способностями и деятельностью.

На уровне развития способностей школьников различия между традиционным и развивающим обучением еще не столь очевидны. Действительно, в традиционном обучении у учащихся также могут развиваться творческие способности. При этом многое зависит от учителя. У творчески действующего учителя будут формироваться и творчески действующие ученики. В целом же, как утверждают исследователи, творческие способности учащихся традиционному обучению не нужны, они просто мешают, тормозят усвоение учебного материала. Учитель может вполне остановить ученика («не выдумывай..., не фантазируй..., этого в учебнике нет...», и т. д.).

Деятельность. Как правило, способности проявляются только в деятельности. Вне деятельности способностей нет, а есть лишь природные задатки. В традиционном обучении под деятельностью понимают всякую активность ученика на уроке («лишь бы был занят чем-то и не мешал вести урока») и деятельность ученика выступает как произвольная. В такой деятельности ученик выступает объектом педагогического воздействия учителя, в результате на уроке возникает нарушение субъект — субъектной ситуации. Полноценная учебная деятельность школьников реализуется как произвольная, т. е. желанная. Она отрабатывается на уроке в субъект — субъектной ситуации, в которой учитель и ученик выступают как равноправные партнеры совместной учебной деятельности. Именно такая деятельность реализуется в развивающем обучении, она становится развивающей и самостоятельной. В ней выделяются пять основных компонентов:

1. Учебно-познавательные мотивы, как осознание «для чего я должен изучать?» (например, население Р. Б.);
2. Определение учебных задач (действие целеполагания) — «что я должен сделать?»;
3. Выбор средств и методов, планирование решения — «как и в какой последовательности, я должен решить задачу?»;

4. Решение учебных задач;

5. Рефлексивно-оценочные действия: «Все и правильно ли я сделал? Что еще необходимо сделать, чтобы достигнуть цели?».

На традиционном уроке практически все перечисленные компоненты учебной деятельности, в том числе в значительной степени и решение учебных задач, выполняет учитель, а учащиеся выступают как объект педагогической деятельности учителя и действуют по принципу когда «меня учат», а не «я учусь».

Обучение и развитие. При рассмотрении их единства, различия между традиционным и развивающим обучением проявляются наиболее убедительно. Основы традиционного обучения были разработаны Ж.Пиаже [4]. Технология традиционного обучения разворачивается по формуле: обучение → развитие = зона актуального развития. Оно опирается на принцип доступности и следует за уровнем естественного развития школьника, которое достигается им в зоне актуального развития. Школьник движется в традиционном обучении на основе эмпирического (индуктивного) подхода от простого к сложному и «от действия к мысли».

Одним из первых в эффективности традиционного обучения усомнился Л. С. Выготский. Он писал, что педагогика не может плестись в хвосте естественного развития ребенка, она должна опережать его развитие, которое впоследствии определили как развивающее обучение [1]. Оно подчиняется формуле: развитие → обучение = зона ближайшего развития. Развивающее обучение опережает и ускоряет естественное развитие ученика. Зона ближайшего развития включает те действия, которые ученик способен выполнить в совместной деятельности с учителем, но которые он бы не выполнил в одиночку или выполнил бы позднее, медленней и менее качественно.

Большой вклад в теорию и практику развивающего обучения внесли Д. Б. Эльконин и В. В. Давыдов [2]. Они установили, что между обучением и развитием должно стоять его деятельность. На ее основе был разработан деятельностный подход (принцип) развивающего обучения. Суть его заключается в том, что личность формируется только благодаря деятельности, т. е. «какова деятельность, такова и личность, и вне деятельности нет личности». Таким образом, развивающее обучение стало выполнять функцию лично — ориентированную.

Традиционное обучение ориентировано на репродуктивное воспроизведение знаний учащимися. При этом учитель опирается не на технологию, а на методику обучения — систему методов, приемов, правил преподавания, предписывающих как вести урок. Традиционное обучение не учит учеников организовывать собственную учебную деятельность, контролировать и оценивать ее. При этом учитель сам ставит задачу, выбирает методы и способы ее решения, контролирует и оценивает работу ученика. В нем игнорируется личность ученика как носителя субъектного опыта, который складывается еще до обучения в школе. Для того чтобы деятельность ученика была творчески направлена необходимо сформировать у них са-

мостоятельность мышления, строить учебный процесс на основе новой технологии обучения в соответствии с новейшими концепциями учебной деятельности учащихся [3].

Развивающее обучение выступает как лично — ориентированное и исходит из признания уникальности субъектного опыта самого ученика. Соответственно, обучение при этом является способом развития личности учащегося. Обязательным компонентом такой технологии является обратная связь, реализуемая на основе совместной деятельности учителя и учащихся.

Технология лично — ориентированного обучения способствует формированию диалектического и на его основе творческого мышления. Это достигается диалектическими принципами познания, как единство анализа и синтеза, историзма, единства исторического и логического, которые формируются в виде правил познания. Они способствуют формированию у учащихся общих способов умственной деятельности. Необходимым компонентом системно-деятельностного подхода выступает самостоятельная учебная деятельность школьников. На основе ее реализуется принцип единства сознания и деятельности, т. е. деятельностный подход в обучении.

По правилам познания составляется опорный план изучения населения Республики Башкортостан. Этот опорный план может служить исходным для интегрированных курсов естественно — научного цикла.

Интегральная методическая система развивающего обучения реализуется на основе системно — деятельностного подхода. В ней выделяются и последовательно отрабатываются следующие действия учащихся:

1. Как изучить население Республики Башкортостан;
2. Правила познания, системно-деятельностный подход;
3. Опорные планы изучения населения;
4. Распределение выделенных в планах частей для изучения между группами учащихся класса;
5. Изучение в группах частей по всем доступным источникам, в том числе традиционным учебникам, используемым как книги для чтения;
6. Отбор, свертывание и кодирование полученной информации, дополнение ею блока опорного плана;
7. Обмен полученной информацией между группами в кратких докладах;
8. Дополнение на их основе всех блоков опорного плана, преобразование его в опорную схему;
9. Развертывание информации по опорной схеме в полноценном ответе или решении проблемы.

Апробация новой методической системы развивающего обучения проводится лишь в некоторых школах, но все же учителя придерживаются традиционной системы обучения. В экспериментах участвуют практически все учебные дисциплины школ, отрабатывается переход на новые общеобразовательные стандарты второго поколения, основанные на системно-деятельностном подходе в развивающем обучении. Эксперименты показывают положительные результаты, т. е. успеваемость и качество знаний повышается.

Недостаток традиционного эмпирического подхода при реализации опытно-экспериментальной работы является значительная трудоемкость и затратность его во времени, когда учащиеся постепенно осваивают методы реализации этой работы. При этом существенного сдвига в развитии мышления ученика вряд ли происходит, поскольку он опирается на известный ему эмпирический подход и уже сформированное эмпирическое мышление.

В настоящее время указанный подход уже не отвечает запросам социума, в развитии которого «время стало необратимым» и не признает ошибок характерных для таких путей решения. На сегодняшний день остро ощущается необходимость применения теоретических подходов при решении задач. Они основаны на действиях «в уме» до практической его реализации с предварительным выбором наиболее оптимального пути решения проблемы. Такие подходы могут быть реализованы на уроках основанных на концепции системно-деятельностного подхода в развивающем обучении. Последовательность самостоятельных действий учащихся на основе интегральной методической системы отвечает указанному теоретическому подходу. Он базируется на теоретическом (научном) мышлении, в котором выделяется три основных компонента, позволяющих человеку действовать «в уме» до практической реализации — это способность к мысленному анализу и синтезу, т. е. самоанализу своей деятельности. Такое мышление позволит человеку действовать «от мысли к действию», в отличие эмпирического подхода осуществляемого последовательность

«от действия к мысли» (методом «проб и ошибок»). Указанный подход описан в предлагаемой работе, он основан на исследовательском уровне решения задач. Первый и второй уровень сформированности учебной деятельности в нем исключены. Соответственно достигается более высокая эффективность и большая экономия учебного времени. Учащиеся сразу выходят на исследовательский уровень:

1. Сформулируют совместно с учителем правила познания;
2. Составляют опорный план изучения объекта;
3. Выполняют действия целеполагания, опираясь, опорный план, по которому определяется, что уже изучено, и что еще необходимо рассмотреть.
4. Части объекта выделены в опорном плане, распределены между группами для изучения, и т. д.

Контрольные срезы по результатам решения описанных задач в 9 классе МОУСОШ № 2 с. Шаран дали следующие результаты:

Экспериментальный класс	Контрольный класс	Оценочные баллы
70 %	20 %	5
24 %	36,4 %	4
6 %	28,1 %	3
-	15,5 %	2

Эти результаты подтвердили высокую эффективность рассмотренной технологии развивающего обучения учащихся.

Литература:

1. Выготский Л. С. Проблемы общей психологии. СОБР.соч. т. 2, — М., 1982. — 438 с.
2. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. — М., 1986. — 182 с.
3. Маликова Р. С., Сухов В. П. Технология деятельностного подхода в курсе географии 6 класса — Уфа, Баш. гос. пед. институт, 1997. — 64 с.
4. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. — М., 1994. — 167 с.
5. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. — М., 1976. — 267 с.

Электронные ресурсы в современном образовательном процессе

Овсянникова Светлана Александровна, учитель информатики;
Хаустова Валентина Николаевна, учитель начальных классов;
Лукиянченко Алла Анатольевна, учитель начальных классов;
Мальцева Наталья Николаевна, учитель начальных классов
МБОУ «ООШ № 25» (г. Старый Оскол, Белгородская обл.)

Технологии электронного обучения все чаще и чаще используются в образовательном процессе. На рынке учебников электронные ресурсы начинают успешно конкурировать с традиционными печатными учебными изданиями.

Среди инновационных средств, позволяющих эффективно формировать профессиональную компетен-

тность, большие возможности представляют электронные учебные пособия (ЭУП).

Электронный учебник (ЭУ) — это не электронная версия бумажного учебника, а обучающая среда, содержащая в себе материалы информационного, обучающего, контролирующего и практического направлений. Элек-

тронные ресурсы встречаются в следующих: текстах, практикумах, картах, учебных видеофильмах, компьютерных программах на компакт-дисках, базах данных на веб-сайтах и т. п. Учебники выполняют две основные функции:

1) являются источником учебной информации, раскрывающей в доступной для обучаемых форме предусмотренное образовательными стандартами содержание;

2) выступают средством обучения, с помощью которого осуществляется организация образовательного процесса, и, конечно же, самообразование школьников.

Анализ научной литературы позволил нам выявить два вида электронных учебников:

1) учебник с высокой динамикой иллюстративного материала, представляющий собой уже ставший традиционным учебник по предметной области, которой является независимым и неизменяемым. Наряду с основным материалом он содержит средства интерактивного доступа, средства анимации и мультипликации, а также видеозображения, в динамике демонстрирующие принципы и способы реализации отдельных процессов и явлений. Он используется на персональных компьютерах или в локальных компьютерных сетях и распространяется на CD-ROM;

2) Internet-учебник, учебник, открытый и имеющий ссылки на внешние источники информации, базы данных и знаний электронный учебник, размещаемый на одном из серверов глобальной компьютерной сети. [2]

К достоинствам электронного учебника можно отнести:

— систематизация представления всего комплекса учебного предмета;

— содержательная часть учебного материала представляется в виде текста, звука, анимации, видео и графики, что существенно повышает запоминание новой информации;

— кроме того, только в электронном учебнике можно показать в динамике изучаемые объекты, используя эффекты анимации интерактивные модели, диаграммы и схемы. Что, естественно влияет на эмоциональное восприятие учебного материала, а также повышает мотивацию обучающегося к изучению предмета;

— психологически удобный вариант усвоения (темпа работы и сложность), при необходимости возврат к ранее изученному или предложенному, то есть идет процесс самообразования;

— позволяет быстро проверить знания учащихся по изученной теме;

— экономически выгодное издание, вариативно в хранении, не бояться износа и старения.

Конечно, есть и недостатки. Это:

— текстовая информация в электронном виде читается очень тяжело, учащийся быстро устает;

— разобщение учитель-ученик. [2]

При создании электронного учебника в первую очередь должны быть определены цели его создания, то есть, для кого будет создан учебник, и кто им будет пользоваться. Затем нужно составить тщательно продуманный, после-

довательный и обоснованный план деятельности по его созданию. Нужно придерживаться следующей последовательности:

1. Определение целей и задач разработки.
2. Разработка структуры электронного учебника.
3. Разработка содержания по разделам и темам учебника.
4. Подготовка сценариев отдельных структур электронного учебника.
5. Реализация.
6. Корректировка содержания электронного учебника по результатам апробации.
7. Подготовка методического пособия для пользователя.

В настоящее время среди основных требований при создании электронных учебников для образовательного процесса: научности, доступности, проблемности, большое внимание уделяется наглядности обучения — чувственному восприятию изучаемых объектов, так как наглядность обучения при использовании компьютерных программ имеет существенные преимущества.

Независимо от способа реализации электронного учебник представляет собой новый уровень подачи учебного материала за счет:

— гипертекста — многообразия систем связей между фрагментами учебного материала (в конечном итоге обеспечивающего семантическое единство курса в рамках предметной области), включая глоссарий и справочный аппарат;

— мультимедийное — использования эффективных средств представления учебного материала (реалистичного или синтезированного);

— интерактивности (включая виртуальный практикум), позволяющей осуществить ознакомление и тренинг по выполнению действий и формированию предусмотренных компетенций;

— самоконтроля знаний и навыков;

— системы поиска информации, обеспечивающей удобство работы с курсом. [1]

Необходимо четко определить отличительные признаки электронного учебника от печатного.

1. Каждый печатный учебник (на бумажном носителе) рассчитан на определенный исходный уровень подготовки учащихся и предполагает конечный уровень обучения. По многим общеобразовательным предметам имеются учебники обычные (базовые), повышенной сложности, факультативные и др. Электронный учебник по конкретному учебному предмету может содержать материал нескольких уровней сложности. При этом все они будут размещены на одном лазерном компакт-диске, содержать иллюстрации и анимацию к тексту, многовариантные задания для проверки знаний в интерактивном режиме для каждого уровня.

2. Наглядность в электронном учебнике значительно выше, чем в печатном. Наглядность обеспечивается также использованием при создании электронных учеб-

ников мультимедийных технологий: анимации, звукового сопровождения, гиперссылок, видеосюжетов и т. п.

3. Электронный учебник обеспечивает многовариантность, многоуровневость и разнообразие проверочных заданий, тестов. Электронный учебник позволяет все задания и тесты давать в интерактивном и обучающем режиме. При неверном ответе можно давать верный ответ с разъяснениями и комментариями.

4. Электронный учебник является мобильным: при его создании и распространении выпадают стадии типографской работы. Электронные учебники являются по своей структуре открытыми системами. Их можно дополнять, корректировать, модифицировать в процессе эксплуатации

5. Доступность ЭУ выше, чем у печатных. При спросе на ЭУ легко можно увеличить его тираж, можно переслать по сети.

6. Для обеспечения многофункциональности при использовании и в зависимости от целей разработки электронные учебники могут иметь различную структуру. Например, для использования на уроках можно создавать электронный учебник, поддерживающий школьную программу по конкретному предмету и учебный материал подавать согласно имеющемуся тематическому планированию. Можно разрабатывать электронные учебники без привязки к тематическому планированию, а просто следуя учебному плану по конкретному школьному курсу. Можно создавать электронные учебники по принципу вертикального изучения учебного материала. [2]

Следует отметить, что электронный учебник должен не просто повторять печатные издания, а использовать все современные достижения компьютерных технологий.

При использовании электронных средств обучения, можно выделить три основных подхода: педагогический, информационный и личностно-ориентированный. Педагогический подход основан на необходимости реализации в учебном процессе различных дидактических целей (характер представления окружающей действительности, организация разнообразных видов учебно-познава-

тельной деятельности, осуществление мотивационных, учебно-воспитательных и контрольно-корректирующих функций и т. п.).

Информационный подход направлен на создание такой обучающей среды, в которой при использовании определенных педагогических технологий происходит процесс познания, интеллектуального развития школьника.

Личностно-ориентированный подход нацелен на соответствующие качества личности обучающихся, которые развиваются в ходе грамотно организуемой деятельности.

Электронный учебник необходим, прежде всего, для развития дистанционных форм обучения. Именно Интернет делает его доступным из практически любой точки мира. Кроме того, электронный учебник существенным образом наполняет новым содержанием, обогащает традиционные формы обучения, так как позволяет включать в него огромное количество учебных и наглядных материалов и способствует развитию качественно новых методик преподавания.

Электронные учебники могут быть использованы на всех уровнях образования: в школах и колледжах, институтах и университетах, для повышения квалификации. Поэтому электронные учебники сегодня активно разрабатываются и используются в образовательном процессе. Учителя могут использовать учебники как программное приложение для электронной доски, наглядное пособие для проектора и как интерактивный тренажер. Главное, чтобы учитель перестал быть только «говорящей головой». Его предназначение должно неукоснительно меняться и состоять в том, чтобы стимулировать и корректировать познавательную и креативную деятельность учащихся.

Электронный учебник предоставляет уникальную возможность для индивидуальной работы и творческого развития школьников: материал скомпонован таким образом, что увлекает детей и вызывает у них интерес и желание добиться успеха самостоятельно. Родители вместе с ребенком в любое время могут проверить уровень усвоенного им материала и подготовленность к изучению новых тем также в интерактивном режиме

Литература:

1. А. В. Хуторской. Электронный учебник / Интернет в школе: Практикум по дистанционному обучению. — М.: ИОСО РАО, 2000. — 304 с.
2. Зуев Д. Л. Учебник // Российская педагогическая энциклопедия. — Т.2 / Гл. ред. В. В. Давыдов. — М.: Большая Российская энциклопедия, 1999. — с. 480—482.
3. Гречихин А. А., Древис Ю. Г. Вузовская учебная книга: Типология, стандартизация, компьютеризация. М.: Логос, 2000.
4. Интернет-обучение: технологии педагогического дизайна / под ред. кандидата пед. наук М. В. Моисеевой. — М.: Издательский дом «Камерон», 2004. — 216 с.
5. Зими́на О. В., Кириллов А. И. Рекомендации по созданию электронного учебника.// <http://www.academiaxxi.ru/Methodics.html>.
6. Зайнутдинова Л. Х. Создание и применение электронных учебников (на примере общетехнических дисциплин) / Л. Х. Зайнутдинова. — Астрахань: Изд-во ЦНТЭП, 1999. — 363 с.

Об особенностях механизма образовательного процесса сегодня

Шегаев Илья Сергеевич, аспирант

Московский государственный областной университет

В данной статье рассматриваются факторы, влияющие на успешность образовательного процесса, приводится их авторская классификация.

Ключевые слова: Образовательный процесс, факторы образовательного процесса, образовательный уровень, современное образование.

Современное образование сегодня — сложная многоаспектная система, механизм и результативность работы которой определяется целым рядом факторов. Их изучению и совершенствованию следует уделять особое внимание, поскольку именно от этого будет зависеть, в конечном счете, педагогический успех. Все многообразие этих факторов, несмотря на тесную взаимосвязь, справедливо разделить на несколько групп в соответствии с их субъектом и объектом. Возможно, также предположить определенную педагогическую тенденцию, вытекающую из каждого компонента непосредственно.

К первой из рассматриваемых групп относятся те аспекты образовательного процесса, которые сложились изначально без личностного, персонального участия (например, директора или сотрудников), а именно:

- территориальное местонахождение учебного заведения (чем короче расстояние между образовательным учреждением (далее — ОУ) и домом учащегося, тем меньше времени и сил понадобится на его преодоление и, соответственно, тем больше энергии останется на усвоение материала);

- рейтинг ОУ (стремление к получению знаний пропорционально престижу учреждения: попадая в стены «зарекомендовавшего себя корпуса», ученик иначе воспринимает получаемую информацию, стремится соответствовать существующему статусу);

- уровень материального оснащения заведения (наполненность аудиторий необходимыми техническими средствами способствует реализации новейших образовательных методик).

Вторая группа факторов представляет собой совокупность личностных характеристик, сюда входит:

- фигура руководителя ОУ (от компетентности, уровня образования, фактов биографии и опыта работы управленца зависит главное: отдадут ли его учреждению предпочтение, будут ли воспринимать его в качестве лидера, как его работники, так и учащиеся);

- профессиональная характеристика сотрудников заведения (квалификация, а именно: образовательный уро-

вень и опыт работы персонала — основа учебного процесса; количество знаний, навыков преподавания прямо пропорционально степени усвоения материала).

К третьей группе факторов образовательного процесса, определяющих его успех, относятся:

- личная заинтересованность учащегося (практика показывает: мотивация наилучшим образом способствует восприятию и усвоению материала);

- состав окружающей среды, в которой находится обучающийся (в данном случае речь идет о психологическом климате дома: полная и успешная семья — залог подобной деятельности в учебе);

- контингент (окружение ученика в ОУ также значимо: влияние социальной группы, в которую попадает последний способно как стимулировать его работоспособность, так и существенно снижать).

Помимо вышеобозначенных позиций необходимо учитывать еще один фактор — характер политической системы, об образовательном процессе которой идет речь. В данном случае значение имеют те ценностные ориентиры и интересы, которые провозглашает государство, тот социокультурный уровень населения и та духовная атмосфера, которые реально существуют в конкретном политическом режиме.

Огромную роль играет также ступень общественного развития государства. Так называемые постиндустриальные общества, чей интеллектуальный потенциал превышает, скажем, реалии стран третьего эшелона всегда будут иметь значительно большую часть грамотного населения и в количественном, и в качественном вариантах. Все вышесказанное свидетельствует о том, что современный образовательный процесс нуждается в детальном рассмотрении. Отдельные его элементы должны находиться под пристальным вниманием компетентных специалистов, находящихся внутри процесса, а не над ним. При внесении изменений в отдельные его положения, в ходе каких-либо реорганизаций важно учитывать каждый момент, незначительных не бывает. Только тогда станет возможным получение максимального результата.

Литература:

1. Закон об образовании: кому слезы, кому толк [Электронный ресурс]. — URL: <http://www.pravda.ru/society/family/pbringing/15-11-2012/1134782-minobr-law-0/> (дата обращения: 28.10.13)
2. Коротков Э. М. Управление качеством образования: учебное пособие для ВУЗов / Э. М. Коротков. — М.: Ака-

демический проспект: Мир, 2006. — 320 с.

3. Министерство образования и науки Российской Федерации [Электронный ресурс]. — URL: <http://xn--80abucjiiibhv9a.xn--p1ai/> (дата обращения: 15.10.13)
4. Официальный сайт Департамента образования города Москвы [Электронный ресурс]. — URL: <http://www.educom.ru/> (дата обращения: 19.10.13)
5. Распоряжение Правительства РФ от 29.12.2001 № 1756-р «О Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» // «Собрание законодательства РФ», 07.01.2002, № 1 (ч. II), с. 119.
6. Российское образование стало худшим? [Электронный ресурс]. — URL: <http://www.pravda.ru/society/family/pbringing/29-11-2012/1136570-rating-0/> (дата обращения: 29.10.13)

4. ДОШКОЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Повышение педкомпетентности педагогов по организации сюжетно-ролевой игры

Амаева Надежда Ивановна, старший воспитатель
МБДОУ ДС «Золотой петушок» (г. Оса, Пермский край)

Педагоги, работающие в дошкольных учреждениях, знают о том, что игра является ведущей деятельностью ребенка, но по разным причинам чаще всего эти знания остаются на уровне теоретических рассуждений. Поэтому в детском саду игра не достигает должного уровня и постепенно уходит из жизни детей. Как вернуть игру в детский сад?

Этот вопрос встал и перед педагогами нашего дошкольного учреждения.

Анализируя образовательную деятельность нашего дошкольного учреждения, мы обнаружили, что многие воспитатели не владеют технологией организации и руководства сюжетно-ролевой игры.

Поэтому актуальной задачей ДОУ явилось создание системы методического сопровождения деятельности педагогов по использованию современных методов организации игровой деятельности.

Данная работа состояла из трех этапов. Цель первого этапа работы — выявить характерные для воспитателей представления об организации сюжетных игр дошкольников, значении игры в жизни дошкольника, о роли педагога в развитии сюжетно-ролевых игр, определить затруднения, которые испытывают педагоги при обогащении сюжетно-ролевых игр дошкольников.

Анкетирование педагогов ДОУ, наблюдение за играми детей в разных возрастных группах и диагностика игровой деятельности детей выявили следующие проблемы:

— Воспитатели перегружают время, отведенное на игру, другими мероприятиями, роль игры недооценивается;

— Игровая тематика однообразна. Ролевое поведение характеризуется отсутствием новизны, вариативности. Игровые задачи дети решают привычными способами;

— Воспитатели испытывают потребность в повышении квалификации по проблеме обогащения сюжетно-ролевых игр детей;

— Родители в основном положительно относятся к играм детей, но предпочитают играть с детьми в развивающие, спортивные игры, не уделяют значительного внимания обогащению сюжетно-ролевых игр;

Задачами методического сопровождения педагогов по повышению педагогической компетентности в органи-

зации и руководстве сюжетно-ролевой игры явились:

— повышение уровня теоретической и технологической подготовки педагогов через использование разнообразных форм совместной работы;

— создание методических и средовых условий для развертывания игровой деятельности в группах;

— определение наиболее эффективных форм работы с семьей по обогащению игрового опыта дошкольников.

На втором этапе осуществлялось изучение научно-теоретических основ рассматриваемой проблемы, был разработан и реализован план методической поддержки профессионального развития педагогов, основанный на дифференцированном подходе, эффективность которого определялась посредством мониторинга профессионального продвижения педагогов.

В работе использовались как традиционные, оправданные практикой формы, направленные на изучение теоретических вопросов, так и мероприятия, повышающие педагогическое мастерство воспитателей, активизирующие общение педагогов и детей: деловая игра «Комплексное руководство сюжетно-ролевой игрой», психологический практикум «Активизирующее общение в игре», проведение «Недели игры и игрушки», мастер-классы по изготовлению атрибутов к играм, смотр-конкурс «Атрибуты для сюжетно-ролевых игр в детском саду».

После этого педагогам было предложено разработать и реализовать долгосрочные проекты по организации сюжетно-ролевых игр в своих группах с учетом возраста детей, их интересов и актуальностью тематики игр. В помощь начинающим воспитателям творческой группой, состоящей из опытных педагогов, был разработан алгоритм и схема описания сюжетно-ролевой игры. Кроме этого мы поставили задачу увидеть, как меняется один и тот же сюжет игры и ее руководство в зависимости от возраста детей.

В результате были созданы проекты по организации сюжетно-ролевых игр с учетом их развития на разных возрастных этапах, как «Больница» — «Медицинский центр», «Водитель и пассажиры» — «Автомастерская», «Магазин» — «Торгово-развлекательный центр», «Парикмахерская» — «Салон красоты» и др.

Одной из эффективных форм работы с педагогами оказалась организация взаимопосещений педагогами сюжетно-ролевых игр. Приглашенные воспитатели были не просто зрителями, им предлагалось самим стать участниками игровых сюжетов: «Путешествие на море», «Салон красоты», «Выставка собак», «Магазин игрушек», «Торговый центр». Во время таких мероприятий начинающие педагоги смогли перенять опыт профессионалов по взаимодействию с детьми в игре, обменяться интересными идеями по использованию разнообразных методов и приёмов руководства игрой, внести свои предложения по развитию сюжета.

Активное участие в повышении компетентности воспитателей по руководству сюжетно-ролевой игрой принимали специалисты ДОУ: психолог провела тренинги по активизирующему общению, выполнила подборку психологических упражнений на развитие воображения в придумывании детьми новых сюжетов; воспитатель по изобразительной деятельности провела мастер-классы по изготовлению атрибутов к играм из бросового материала; музыкальные работники выбрали музыкальный и песенный репертуар по темам сюжетов.

Эффективность методической работы возрастает при условии вовлечения родителей в образовательный процесс. Эффективными оказались такие формы сотрудничества с семьёй: семинары-практикумы, мастер-классы, акции, тренинги, детско — родительские творческие проекты, ток-шоу по обсуждению проблемы детской игры.

На третьем этапе мы провели анализ педагогической работы, который показал, что воспитатели более гра-

мотно и осознанно стали организовывать игровую деятельность, она носит системный характер, предметно-игровая среда стала более разнообразна.

Анализ системы календарного планирования воспитателей позволяет сделать вывод о том, что в режиме дня дошкольников увеличилось время, отведенное на самостоятельные творческие игры детей, педагоги владеют приемами руководства игрой, уделяют достаточно внимания созданию развивающей среды.

Мониторинг профессионального продвижения педагогов показал, что значительно возросло число педагогов, считающих себя овладевшими технологией руководства сюжетно-ролевой игрой (с 8 % до 62 %), появились воспитатели, готовые поделиться своим мастерством по данному направлению (25 %).

Опыт работы педагогов был представлен на районных методических объединениях старших воспитателей и воспитателей дошкольных групп.

Таким образом, считаем, что проведенная работа способствовала повышению компетентности педагогов в вопросах организации и руководства сюжетно-ролевой игрой.

Традиционные сюжеты, развертываемые детьми ранее, стали разнообразнее и сложнее, в них появились новые сюжетные линии. Дети стали больше времени посвящать сюжетно-ролевым играм, уменьшилось число конфликтов в процессе игр.

Целенаправленное вовлечение родителей в образовательный процесс повысило интерес родителей к жизни группы, они радуются успехам детей и своим результатам, стремятся эмоционально поддерживать своего ребенка.

Литература:

1. Беляя К. Ю. Деловые игры в системе методической службы. — М., 1994.
2. Маркова А. К. Психологические проблемы повышения квалификации // Педагогика.
3. Рищенко О. В поисках новых форм методической работы с воспитателями // Дошкольное воспитание. — 1990. — № 4.
4. Флегонтова Н. П. Проблема педагогического руководства игрой детей // Игра в педагогическом процессе образовательных учреждений. Материалы научно-практической конференции преподавателей и студентов учебных педагогических заведений / Под ред. Т. А. Куликовой. — М., 2000.

Развитие логического мышления у детей дошкольного возраста посредством дидактических игр

Иванова Ольга Валерьевна, воспитатель
МАДОУ № 39 (г. Томск)

На современном этапе модернизации дошкольного образования особое внимание уделяется обеспечению качества образования в дошкольном возрасте, что вызывает необходимость поиска способов и средств развития логических приемов умственных действий, учитывая потребности и интересы дошкольников.

Практически все исследования психологов, тема которых — анализ способов и условий развития мышления ребёнка, свидетельствуют: методическое руководство этими процессами не только возможно, но и высокоэффективно. Иными словами, специальная работа, цель которой — формирование логических приёмов мышления,

значительно повышает результативность процесса, независимо от исходного уровня развития ребёнка.

Дошкольный возраст — это период, когда основная деятельность ребёнка — игра. В игре проще усваиваются знания, умение, навыки, при помощи игровой ситуации легче привлечь внимание ребёнка, он лучше запоминает материал, поэтому развивать логическое мышление у дошкольников лучше всего с использованием дидактических игр [2].

Этой проблеме уделяли внимание А. В. Запорожец, Л. С. Выготский, А. Р. Лурия, Ж. Пиаже, К. Распэ, Л. А. Венгер, А. А. Столяр, А. З. Зак.

Мышление — это психический процесс, с помощью которого человек решает поставленную задачу. Результатом мышления является мысль, которая выражена в словах. Поэтому, мышление и речь тесно связаны между собой. С помощью мышления мы получаем знания, поэтому очень важно его развивать уже с детства.

Мышление развивается в три этапа: наглядно-действенное (когда ребёнок мыслит через действие с помощью манипулирования предметом) — это основной вид мышления ребёнка раннего возраста; наглядно-образное (когда ребёнок мыслит при помощи образов с помощью представлений явлений, предметов) — является основным видом мышления ребёнка дошкольного возраста; словесно-логическое (когда ребёнок мыслит в уме с помощью понятий, рассуждений, слов) — этот вид мышления начинает формироваться в старшем дошкольном возрасте [3].

У детей дошкольного возраста основными являются первые два вида мышления. Если у ребёнка хорошо развиты все виды мышления, то ему легче решать любые задачи, и он тем самым добивается большего успеха в жизни.

На основе образного мышления формируется логическое мышление. Оно является высшей стадией развития мышления.

Основными логическими приёмами являются: сравнение, анализ, синтез, классификация, смысловые сопоставления, закономерности и т. д.

Сравнение — это приём, направленный на установление признаков сходства и различия между предметами и явлениями. Для того, чтобы научить ребёнка сравнивать, ему необходимо помочь овладеть следующими умениями: умение выделять признаки (свойства) одного объекта на основе сопоставления его с другим объектом; умение отличать существенные и несущественные признаки (свойства) объекта, когда существенные свойства заданы или легко находимы; умение определять общие и отличительные признаки (свойства) сравниваемых объектов.

Дети дошкольного возраста обычно выделяют в предмете всего два — три свойства, в то время как их бесконечное множество. Чтобы ребёнок смог увидеть это множество свойств, он должен научиться анализировать предмет с разных сторон, сопоставлять этот предмет с другим предметом, обладающим иными свойствами. За-

ранее подбирая предметы для сравнения, можно постепенно научить ребёнка видеть в них такие свойства, которые ранее были от него скрыты. Вместе с тем хорошо овладеть этим умением — значит научиться не только выделять свойства предмета, но и называть их [4].

Например, задан признак: «Найти все кислые». Сначала у каждого объекта множества проверяется наличие или отсутствие этого признака, а затем они выделяются и объединяются в группу по признаку «кислые».

Сюда можно отнести такие игры как «Сравни картинки», «Чем похожи и чем отличаются», «Найди такой же», «Найди похожую фигуру», «Покажи предмет, который отличается от других», «Найди лишний предмет» и т. д.

Когда ребёнок научился выделять свойства, сравнивая один предмет с другим, следует начать формирование умения определять общие и отличительные признаки предметов. В первую очередь нужно обучить умению проводить сравнительный анализ выделенных свойств и находить их отличия.

Анализ — выделение свойств объекта из группы, или выделение объекта из группы объектов по определённому признаку.

Синтез — соединение различных элементов (признаков, свойств) в единое целое. В психологии анализ и синтез рассматриваются как процессы, взаимодополняющие друг друга (анализ осуществляется через синтез, синтез — через анализ) [3].

Затем следует перейти к общим свойствам. При этом важно научить ребёнка видеть общие свойства сначала у двух предметов, а потом у нескольких.

К таким дидактическим играм можно отнести игры «Сложи фигуру», «Образуй фигуру», «Составь картинку», «Почини коврик», «Танграм», «Колумбово яйцо», и т. д.

После того как ребёнок научился выделять в предметах общие и отличительные свойства, можно сделать следующий шаг: научить его отличать существенные, важные свойства от несущественных, второстепенных. Для этого используются наглядные задания, в которых существенный признак уже определён или находится как бы «на поверхности», чтобы его легко было обнаружить.

Например, разные цветы могут быть похожи друг на друга или отличаться многими свойствами: цветом, формой, величиной, количеством лепестков и т. д., но у всех цветов остаётся неизменным одно свойство: давать плод, что и позволяет называть их цветами. Если взять другую часть растения, не имеющую этого свойства (листья, веточки), то её уже нельзя назвать цветком. Таким образом, если менять несущественные свойства, предмет будет относиться по-прежнему к тому же понятию, а если изменить существенное свойство, предмет становится другим. Важно обратить внимание ребёнка на то, что общий признак не всегда является существенным, но существенный — всегда общим.

Классификация — это мыслительное распределение по классам в соответствии с наиболее существенными

признаками. Ребёнок дошкольного возраста не в состоянии в полном объёме овладеть приёмами обобщения и классификации, так как в этом возрасте ему ещё трудно освоить нужные для этого элементы формальной логики. Однако некоторым умениям, необходимым для овладения приёмами обобщения и классификации, научить его можно. Используя игры: «Помоги разложить предметы», «Назови одним словом», «Четвёртый лишний», «Выдели множества и назови их» и т. д. можно сформировать следующие умения:

1. Умение относить конкретный объект к заданной взрослым группе и, наоборот, выделять из общего понятия единичное.

Чтобы уметь относить конкретный объект к заданной взрослым группе (например, тарелку — к группе «посуда») или выделить из общего понятия единичное (например, «игрушка» — это пирамидка, машинка, кукла) дети должны знать обобщающие слова, только при этом условии возможно осуществление обобщения и последующей классификации.

2. Умение группировать объекты на основе самостоятельно найденных общих признаков и обозначить образованную группу словом.

Развитие этого умения происходит обычно в несколько этапов. Сначала ребёнок объединяет предметы в одну группу, но назвать образованную группу не может, так как недостаточно хорошо осознаёт общие признаки этих предметов. На следующем этапе ребёнок уже делает попытки обозначить сгруппированные предметы, но вместо родового слова использует название одного из предметов группы (черешня, вишня, клубника — «черешни») или указывает на действие, которое может производить предмет или можно производить с предметом (кровать, стул, кресло — «сидеть»).

3. Умение распределять объекты по классам.

Такое распределение всегда имеет относительный характер, поскольку многие объекты, вследствие своей сложности, не могут быть причислены только к какому-нибудь одному классу. Всё зависит от основания, по которому проводится классификация. Под основанием классификации понимается признак, с точки зрения которого данное множество делится на классы. Классификацию можно проводить либо по заданному основанию, либо с заданием поиска самого основания (этот вариант чаще используется с детьми 6–7 лет, так как требует определенного уровня логического мышления).

Классификацию с детьми дошкольного возраста можно проводить: по названию (чашки и тарелки, ракушки и камешки, кегли и мячики и т. д.); по размеру (в одну группу — большие мячи, в другую — маленькие, в одну коробку — длинные карандаши, в другую — короткие и т. д.); по цвету (в эту коробку — красные пуговицы, в эту — зеленые); по форме (в эту коробку — квадраты, а в эту — кружки; в эту коробку — кубики, в эту — кирпичики и т. д.); по другим признакам нематематического характера (что можно и что нельзя есть; кто летает, кто

бегает, кто плавает; кто живет в доме и кто в лесу; что бывает летом и что зимой; что растет в огороде и что в лесу и т. д.) [1].

Все перечисленные выше примеры — это классификации по заданному основанию: взрослый сообщает его ребенку, а ребенок выполняет разделение. В другом случае классификация выполняется по основанию, определенному ребенком самостоятельно. Здесь взрослый задает количество групп, на которые следует разделить множество предметов (объектов), а ребёнок самостоятельно ищет соответствующее основание.

Систематизировать (находить закономерности) — значит приводить в систему, располагать объекты в определенном порядке, устанавливать между ними определенную последовательность. Например, такие игры как: «Исправь ошибки», «Собери бусы», «Продолжи ряд», «Что сначала, что потом», «Что было раньше», «Построй дорожку» и т. д.

Для овладения приемом систематизации ребенок должен прежде всего уметь выделять различные признаки объектов, а также сопоставлять по этим признакам разные объекты. Иначе говоря, он должен уметь выполнять элементарные действия сравнения.

Основные же логические действия, которые требуются при выполнении систематизации, состоят в серии и классификации объектов.

Сериация — построение упорядоченных возрастающих или убывающих рядов по выбранному признаку. Классический пример сериации: матрешки, пирамидки, вкладные мисочки и т. д. Сериации можно организовать по размеру, по длине, по высоте, по ширине, если предметы одного типа (куклы, палочки, ленты, камешки и т. д.), и просто по величине (с указанием того, что считать величиной), если предметы разного типа (рассадить игрушки по росту).

Сериации могут быть организованы по цвету, например, по степени интенсивности окраски (расставить баночки с окрашенной водой по степени интенсивности цвета раствора).

В старшем дошкольном возрасте ребенок может овладеть следующими умениями, необходимыми для осуществления систематизации:

1. Умение находить закономерность расположения объектов, упорядоченных по одному признаку и размещенных в одном ряду.

Для развития этого умения обычно используются задания, в которых к уже упорядоченным объектам необходимо добавить еще один, но не нарушающий закономерности их расположения. Решить задачу можно только в том случае, если найти эту закономерность. А чтобы найти ее, ребенок должен внимательно проанализировать каждый объект, включенный в ряд, и найти признак (принцип), по которому каждый следующий объект отличается от предыдущего. На начальном этапе тренировки этого умения в заданиях данного типа следует использовать только наглядные признаки, то есть признаки,

которые ребенок может обнаружить визуально. Такими признаками могут быть изменение количества элементов объекта, изменение его формы, цвета и т. п.

2. Умение находить закономерность расположения объектов, упорядоченных на основе двух и более признаков.

При развитии этого умения главное — обучить ребенка учитывать при поиске закономерности одновременно несколько признаков. С этой целью используется матрица (таблица каких-нибудь элементов), в которой необходимо учитывать отношения между объектами не только по горизонтали, но и по вертикали. При этом начинать нужно с простой матрицы (2 x 2) и одного — двух признаков. Такими признаками могут быть: изменение формы, цвета или пространственного расположения объекта, изменение количества объектов, прибавление или вычитание частей объекта. Для успешного решения подобных задач необходимо развивать у детей умение обобщать признаки объектов одного ряда и сопоставлять эти признаки с обобщенными признаками объектов второго ряда. В процессе выполнения данных операций и осуществляется поиск решения задачи.

Кроме того, важно обратить внимание на развитие у ребенка умения обосновывать свое решение, доказывать правильность или ошибочность этого решения, выдвигать и проверять собственные предположения, делать умозаключения.

Умозаключения — мыслительный прием, состоящий в выведении из нескольких суждений одного суждения — вывода, заключения. Например: «Все девочки нашей группы — красивые» (первое суждение); «Маша ходит в нашу группу» (второе суждение); Маша — красивая (заключение, вывод из двух суждений).

Соотнести предметы по смыслу (смысловые соотнесения) — значит найти какие-то связи между ними. Лучше, если эти связи основываются на существенных признаках, свойствах предметов или явлений. Однако важно уметь опираться и на второстепенные, менее значимые свойства и признаки.

Чтобы находить эти связи, нужно сравнивать предметы между собой, обращая внимание на их функции, назначение, другие внутренние свойства или признаки. Сравнимые предметы могут иметь связи, основанные на разных типах отношений. Например: «часть — целое» (колесо — машина, дом — крыша); на противоположности свойств предметов или явлений (соль — сахар, ночь — день); на сходстве или противоположности функций предметов (ручка — карандаш, карандаш — резинка); на принадлежности к одному роду или виду

(ложка — вилка, яблоко — груша) и др. [4].

Обучение «смысловому соотнесению» — это обучение умению быстро схватывать (находить) такие отношения.

Последовательность обучения должна быть следующей:

1. Смысловое соотнесение двух наглядно представленных предметов («картинка — картинка»).

Сначала малыш должен научиться соотносить по смыслу предметы, которые он непосредственно воспринимает. Так ему легче будет анализировать их особенности, определять их назначение и функции. Для этого ребенку предлагаются либо сами предметы, либо их изображения на картинках.

2. Соотнесение наглядно представленного предмета с предметом, обозначенным словом («картинка — слово»).

Сопоставление предмета, изображенного на картинке, с предметом, представленным в виде слова, является для малыша задачей уже более сложной. Ведь здесь, чтобы справиться с заданием, ребенок должен ясно представлять себе тот предмет, который задан в словесной форме. Этот этап обучения является как бы переходным к следующему этапу — развитию умения находить смысловые связи между предметами и явлениями, представленными словесно.

3. Смысловое соотнесение предметов и явлений, представленных в виде слов («слово — слово»).

Слово может обозначать какой-нибудь предмет, его отдельное свойство, явление природы и др. Сначала следует предлагать задания, в которых ребенку по двум заданным словам нужно найти смысловую связь между конкретными предметами. Затем для сопоставления могут предлагаться все более абстрактные понятия, обозначающие свойства предметов, природные явления и т. п. При этом важно, чтобы понятия эти были знакомы ребенку [4].

К играм направленным на развитие умения соотносить предметы по смыслу можно отнести такие как: «Кому что?», «Найди нужный предмет», «Что должно быть нарисовано вместо знака вопроса?», «Выбери нужную картинку», «Ответь на вопрос» и т. д.

Дидактические игры направленные на развитие логического мышления у детей дошкольного возраста можно использовать в процессе непосредственной образовательной деятельности по формированию элементарных математических представлений, в свободной деятельности детей, в досугах, с использованием различных методов и приёмов, таких как игра, беседа, совместное решение проблем и ситуаций.

Литература:

1. Белошистая А. Занятия по математике: развиваем логическое мышление // Дошкольное воспитание. — 2004. — № 9. — С. 66–71.
2. Давайте поиграем: Математические игры для детей 5–6 лет / Н. И. Касабуцкий [и др.]. — М.: Просвещение, 1991. — 80 с.

3. Немов Р. С. Психология. В 3 кн. КН. 1. Общие основы психологии: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений / Р. Немов. — М.: ВЛАДОС, 2006. — 687 с.
4. Тихомирова Л. Ф. Логика. Дети 5–7 лет / Л. Ф. Тихомирова. — Ярославль: Академия развития: Академия Холдинг, 2001. — 160 с.

Синтез искусств как средство художественно-творческого развития дошкольников

Карпова Ирина Александровна, музыкальный руководитель
МБДОУ детский сад № 459 (г. Нижний Новгород)

Проблема взаимодействия, синтеза искусств является одной из наиболее сложных в теоретических исследованиях искусствоведов, психологов, педагогов. Тенденция к их слиянию и взаимовлиянию обусловлена связью с явлениями общественной жизни, различными формами общественного сознания. Еще философы Древней Греции (Гераклит, Сократ, Платон, Аристотель) отмечали, что самые сильные эмоциональные переживания человека связаны с искусством и творчеством. Так, Аристотель прекрасное в творчестве называл «удивлением», а переживания человека, воспринимающего трагедию, «катарсисом» (как проявление чувств). Проблемой синтеза искусств занимались многие представители «искусства и искусствознания» (С. П. Козырева) и в последующие эпохи (Филострат, Леонардо да Винчи, Р. Вагнер, М. А. Врубель, И. И. Бродский, М. К. Чурленис, Ю. Б. Борев, А. Н. Буров, В. В. Ванслов, Ю. А. Кремлёв, Б. С. Мейлах и др.).

Ученые отмечают, что вначале, в древние времена, искусство было синкретичным, а затем произошло его разделение. Т. Г. Казакова пишет, что в результате этого разделения «определились специфические средства выразительности каждого искусства, образно говоря «языка», с помощью которого музыкант, художник, писатель общается со зрителем, слушателем, читателем. Этот процесс становится богаче, если человек обладает высоким уровнем художественной культуры, эстетически тонко воспринимает произведение искусства» [6, с. 114].

Началом научной разработки проблемы взаимосвязи синтеза искусств считают 1976 год, когда в Москве состоялся симпозиум на тему «Проблемы взаимосвязи и синтеза искусств». А. Я. Зись в своих работах говорит о двух тенденциях современной системы искусств: первая — тяготение к синтезу; вторая — сохранение суверенности каждого вида искусств. Он считает, что их «диалектическая взаимозависимость» ведёт не к «поглощению» одних искусств — другими, а к «взаимообогащению».

Проблемой влияния синтеза искусств на развитие художественно-творческих способностей детей дошкольного возраста занимались: Н. А. Ветлугина, О. П. Радынова, Р. М. Чумичева, В. А. Езикеева, Т. Г. Казакова, И. Л. Дзержинская, Л. Я. Панкратова, Г. Н. Пантелеев, Л. В. Пантелеева, Л. Н. Комисарова, Л. С. Фурмина,

С. П. Козырева, Е. Н. Зуйкова, Б. П. Юсов, И. Н. Ключева, К. В. Тарасова, Т. Г. Рубан, О. Ю. Зырянова, Г. П. Новикова, О. С. Ушакова и др.

Анализ философской литературы показывает, что в философии интеграция рассматривается как некое целостное образование разного уровня сложности. Философы считают интеграцию универсальной категорией, а «синтез» — наиболее высоким уровнем интеграции.

В работах философов отмечаются различные подходы к классификации объединения различных искусств, образно называемые терминами «склеивание», «симбиоз», «размывание», «соподчинение», «снятие», «концентрация» (Ю. Б. Борев, В. В. Ванслов, М. С. Каган).

Т. Г. Казакова указывает, что хотя каждый вид искусства отличается своей спецификой, своей системой изобразительно-выразительных средств, однако ни один из них, взятый в отдельности, не в состоянии воссоздать картину мира во всем её многообразии, это возможно только при «наличии синтеза искусств». Это подтверждает в своих исследованиях и Л. С. Выготский, он пишет, что восприятие любого произведения искусства (живописи, музыки, поэзии) вызывает у человека массу ассоциативных образов, которые обогащают «палитру чувств», что связь между видами искусства выражается в их «взаимообогащении».

Философский энциклопедический словарь дает такое определение синтеза искусств: «Синтез искусств, органическое соединение разных искусств или видов искусства в художественное целое, которое эстетически организует материальную и духовную среду бытия человека. Синтез искусств — это создание качественно нового художественного явления, не сводимого к сумме составляющих его компонентов. Их идейно-мировоззренческое, образное и композиционное единство, общность участия в художественной организации пространства и времени, согласованность масштабов, пропорций, ритма порождают в искусстве качества, способные активизировать его восприятие, сообщать ему многоплановость, многогранность развития идеи, оказывать на человека многостороннее эмоционально насыщенное воздействие, обращаясь ко всей полноте его чувства» [12].

Ученые считают, что расширение синтетических возможностей искусств соответствует социальной и культурной жизни современного общества. В. И. Тасалов

отмечает три фактора, которые явились причиной формирования нового понимания интеграции искусств:

1 фактор — усложнение элементов творческого труда человека во всех сферах;

2 фактор — творческое развитие каждой личности как сугубо практическая потребность нового этапа, без решения которой нельзя реализовать цели современного научно-технического прогресса;

3 фактор — утверждение большого числа «новых феноменов собственно художественной практики» (художественное конструирование в технике и производстве, дизайн, прикладная и промышленная графика, телевидение и т. д.) [3, с. 38].

Е. Н. Зуйкова выделяет 4 исторических периода проблемы синтеза искусств и основные направления художественно-творческого развития в каждом периоде:

1 период (конец XIX — начало XX в.) — развитие фантазии, бессознательного, сенсорики; синкретичность детского художественного творчества (З. Фрейд, К. Юнг, К. Риччи, М. Монтессори, Л. Г. Оршанский);

2 период (1917–1930 гг.) — роль среды; развитие образного мышления, активность и свобода творчества ребёнка; опора на возрастные особенности (Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, К. Н. Вентцель, Ф. И. Шмидт, Ж. Пиаже, А. В. Бакушинский, Б. В. Асафьев);

3 период (1940–1970 гг.) — обогащение жизненных впечатлений; роль обучения; связь видов искусств; формирование творчества (Е. А. Флёрина, Н. П. Сакулина, Н. А. Ветлугина, Т. С. Комарова, Т. Г. Казакова, В. А. Езикеева, В. Б. Косминская, Н. Б. Халезова и др.);

4 период (1980–1990 гг.) — современные тенденции художественно-творческого развития детей с позиций личностно ориентированной модели, синтеза и взаимодействия искусств, интегрированной системы образования и воспитания [6, с. 118].

Экспериментальные исследования современных ученых подняли проблему синтеза искусств, в художественно-творческом развитии детей, на качественно новый

уровень. Незаметно поменялись акценты: речь идет уже не о том, что «в разных искусствах можно обнаружить нечто общее», а о том, что «нечто общее по-разному проявляется в разных искусствах» (Л. Савенкова). Современные исследователи проблемы синтеза искусств говорят о том, что у истока всех видов художественного творчества некое единое отношение человека к бытию — отношение, суть которого в значительной мере передаёт знаменитая строка Ф. И. Тютчева «Всё во мне, и я во всём!».. Также это касается и разработки новых интегрированных программ и направлений исследований по различным видам искусства, основывающихся на «полихудожественном» (термин Б. П. Юсова) подходе: Программа «Живой мир искусства» (Б. П. Юсов и др.) — соединяет разные виды художественной деятельности — музыку, изобразительное искусство, родной язык, литературу, хореографию, театр. Современные тенденции в подходах к музыкальному развитию детей дошкольного возраста раскрыты в Программах «Гармония» (К. В. Тарасовой), «Синтез» (Т. Г. Рубан). В их основе лежит проблема взаимодействия искусств, что обеспечивает приобщение современных детей к миру художественной культуры, в котором значительное место занимает музыка.

Анализ литературы по проблеме показывает, что синтез (взаимодействие) различных видов искусств и художественной деятельности детей в едином образовательном пространстве ДОУ открывает новый путь художественного освоения действительности в дошкольном детстве. Синтез искусств позволяет: оптимизировать художественное воспитание детей дошкольного возраста; улучшить качественные характеристики художественных образов, создаваемых детьми; повысить креативность, инициативность и самостоятельность каждого ребёнка.

Исходя из этого, можно сделать вывод, что синтез искусств можно рассматривать как путь становления художественной культуры ребёнка, что синтез искусств имеет огромное значение в художественно — творческом развитии детей дошкольного возраста.

Литература:

1. Борев Ю. Б. Эстетика — 4-е изд., доп. — М.: Политиздат. — 1989. — 496 с.
2. Ванслов В. В. Изобразительное искусство и музыка. — Л.: Художник РСФСР. — 1983. — 232 с.
3. Взаимодействие и синтез искусств./ под ред. Б. Ф. Егорова, Б. С. Мейлоха, Б. М. Твердова и др. — Л.: Наука. — 1978—270 с.
4. Гердт Н. Интеграция искусства. // Дошкольное воспитание. — 2009. — № 7 — с. 42–46
5. Зись А. Я. Теоретические предпосылки синтеза искусств. В кн.: Взаимодействие и синтез искусств / под. ред. Д. Д. Благой — Л.: Наука, Лен. отд-е — 1978. — с. 5–20.
6. Казакова Т. Г. Теория и методика развития детского изобразительного творчества: учеб. пособие для студентов вузов. — М.: Гуманитар. ид. центр ВЛАДОС. — 2006. — 255 с.
7. Козырева С. П. Взаимосвязь музыки и рисования как средства развития изобразительного творчества старших дошкольников. Афтореф. дис. канд. пед. наук. — М.: 1985—21 с.
8. Козырева С. П. Отражение музыкального образа в детских рисунках. // Дошкольное воспитание. — 1978. — № 2. — с. 52–56
9. Козырева С. П. Взаимосвязь музыки и рисования как средство развития изобразительного творчества старших дошкольников. — Афтореф. канд. дис. — 1985.

10. Мелик-Пашаев А. А. Что раньше: искусства или Искусство? // Искусство в школе. — 2001. — № 4. — с. 3–4.
11. Савенкова Л. Интеграция в художественной педагогике изо. // Искусство в школе. — 2001. — № 4 — с. 4–7.
12. Философский энциклопедический словарь. — 2-е изд. — М.: Сов. Энциклопедия. — 1989. — с. 583
13. Чумичева Р. М. К вопросу о синтезе искусств в педагогическом процессе дошкольного учреждения. // Дошкольное воспитание. — 1995. — № 4 — с. 15–21

Инновационная форма дошкольной образовательной деятельности «Интерактивный музей»

Леонова Вита Леонидовна, воспитатель высшей категории;
Ермолаева Марина Валентиновна, воспитатель первой категории
ГБОУ № 72 Красногвардейского района г. Санкт-Петербурга



Современный ребенок растет в динамичном, изменчивом мире, и система дошкольного образования должна быть гибкой, уметь приспосабливаться к социальным запросам родителей и в тоже время помочь ребенку проявлять инициативу, проектировать, выстраивать социальные связи, развиваться творчески и духовно.

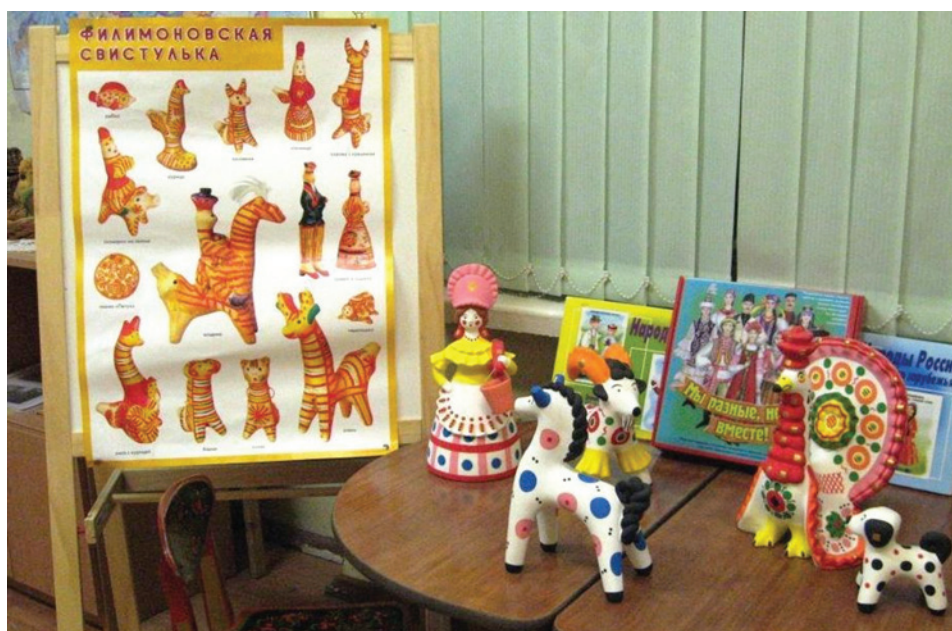
Идея создания интерактивного музея в детском саду представляет собой новую форму работы с детьми и их родителями и удивляет своей многозадачностью: формирует у дошкольников представления о музее; формирует проектно-исследовательские умения и навыки; формирует активную жизненную позицию; развивает креативное и логическое мышление; вовлекает родителей в жизнь ГБДОУ; формирует умение самостоятельно анализировать и систематизировать полученные знания; обогащает кругозор дошкольника; овладение миром через общение

с другими, совместную творческую деятельность и самостоятельный поиск ответов

Именно интерактивность позволяет ребенку самому участвовать в жизни музея, видеть результаты своего труда и формирует принципиально новое отношение ребенка к музеям в целом.

Проект рассчитан на работу с детьми трех-семи лет и предлагает новые организационно-методические формы работы; содержит информационные материалы из различных литературных, исторических, этнографических, искусствоведческих и других источников. Интерактивный музей позволяет и внедрение столь популярных сегодня инновационных технологий, так как предполагает ряд различных форм работы с детьми:

- Беседы
- Проекты



- Моделирование
- Конструирование
- Видеопросмотры
- Встречи с гостями музея
- Фольклорные и тематические праздники
- Театрализованные представления
- Музыкальная гостиная
- Игры с экспонатами музея.

Принципы работы музея предельно просты: наглядность, освоение детьми окружающей территории и полученных знаний, учет возрастных особенностей ребенка, дифференцированный подход к каждому ребенку. Технология дифференцированного подхода хорошо известна в методике воспитания. В группе всегда разные дети, с разным уровнем развития. При применении технологии дифференцированного подхода воспитанники делятся на условные группы с учетом типологических особенностей: аудиалы, визуалы и кинестетики. При формировании групп учитываются личностное отношение воспитанников к окружающей действительности, степень освоения программного материала, интерес к познанию нового материала. Таким образом, сложились формы деятельности работы музея:

- рассказ педагога
- чтение художественной литературы
- демонстрации музейных предметов из вспомогательного фонда, просмотр видео, слайдов, репродукций, фотографий
- продуктивные виды деятельности (роспись, лепка, аппликация, конструирование, шитье и декорирование)
- народные подвижные игры, обыгрывание обрядов и фольклорные праздники

Музей состоит из нескольких образовательных сред:

- Материальная среда: оформление музея, дизайн, фондовые коллекции музея, оборудование

— проектно-процессуальная среда: информационный элемент (первоисточники), технологический (образовательные технологии), результативный элемент (диагностика уровня развития, оценка, анализ)

— личностная среда: музей позволяет детям быть активными, бережно относясь к предмету, даёт возможность узнать, не заучивая что-то, раскрывая свои потенциальные творческие способности

Ребёнок овладевает миром через общение с другими, совместную творческую деятельность и самостоятельный поиск ответов.

В рамках работы интерактивного музея был осуществлен мини-проект «В гостях у народных мастеров». Были проведены следующие виды деятельности: беседы о народном творчестве, пополнение музея новыми экспонатами, лепка, пластинография, аппликация игрушек, роспись дымковской игрушки, изготовление элементов народного костюма, авторские дидактические игры «народные промыслы», просмотр видеосюжетов и сказок, фольклорный праздник «деревенские посиделки», проведение детьми экскурсий по музею. На более широком уровне предусматривается проведение презентации мини-музеев на городском уровне, показ открытых мероприятий в рамках проектной деятельности для педагогов детских садов города

Нужно также отметить, что немаловажным фактором в работе с детьми является работа с их родителями. Многочисленные опросы и анкетирования показали, что наиболее привлекательным для родителей является новизна, красочный дизайн игровых пособий, который закрепляет игровую мотивацию в обучении детей, а также возможность выстраивания индивидуальной модели взаимодействия педагога с ребенком. Принимая участие в жизни интерактивного музея, родители не только видят результаты работы с ребенком, но и являются полно-



правным партнерами и участниками наравне с детьми и педагогами.

По завершению мини-проекта было выявлено, что уровень познавательной активности дошкольников вне детского дошкольного учреждения (дома, на улице) значительно увеличился. Таким образом, инновационная деятельность в ГБДОУ принесла свои плоды и результаты. Воспитанники принимают активное участие в районных и городских конкурсах, соревнованиях; награждены дипломами. Родители стали более активно включаться в различные формы совместной работы, что помогает педагогам решить многие воспитательно-образовательные задачи. Ведь совместный труд родителей и педагогов помогает сформировать комфортное пространство для развития дошкольников.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что интерактивный музей является эффективной формой до-

школьного образования, который, несомненно, привлёк внимание как детей, так и родителей и педагогов, стал отражением инициативы детей, обогатил развивающую среду детского сада и внедрил использование новых форм и технологий обучения.

В ходе проекта было выявлено, что единое образовательное пространство музея способствует целостному эстетическому развитию детей. Оно достигается при полном погружении ребенка в атмосферу изучаемой темы, работе с подлинником, воплощается в творческой деятельности ребенка, взаимной работы педагога и родителей.

Музей — форма диалога между детьми и педагогами — совмещает элементы игры, творчества и разнообразных способов подачи и усвоения информации и может считаться современной и инновационной формой образовательной деятельности.

Азбука прав, ответственности и обязанностей всех участников образовательного процесса. Из опыта работы МДОУ д/с № 25 «Солнышко» села Покойного

Овчаренко Галина Витальевна, заведующий

МДОУ д/с № 25 «Солнышко» (с. Покойное, Будённовский район, Ставропольский край)

*Разве можно не любить детей
Бескорыстно, бережно и нежно
Дети — наше счастье на земле
Наша совесть, радость и надежда.*

Сегодня мы живем в другом мире — совсем не таком, в каком росли сами. Основная характеристика современного мира — процесс глобализации, названный немецким социальным философом Ульрихом Беком «неу-

странным условием человеческой деятельности» в конце XX — начале XXI века.

Мы можем отвергнуть реалии и заявить, что глобализация — абсолютно чуждый нам процесс. Глобали-

зационные процессы — это не желание политиков, не придуманный финансовыми магнатами заговор. Это современный уровень развития экономики. Это базис, на котором, сегодня строятся идеологические, политические, социальные конструкции.

Преобразования, происходящие в России в последнее время, ставят особые задачи перед системой дошкольного образования. На первый план выступает личностно-ориентированная модель общения педагога с ребенком, забота о сохранении психического здоровья каждого ребенка, принятие его индивидуальности, раскрытие и развитие творческих способностей. При этом развитие личности, способной к восприятию и пониманию собственных эмоциональных состояний и эмоциональных проявлений других людей, рассматривается как условие успешной ее адаптации в современном обществе. Очень важно научить ребенка рассказывать о своем внутреннем мире, слушать, слышать и понимать окружающих.

Дошкольное детство — период развития человека, в течение которого происходит первоначальное ознакомление с универсальными ценностями, признанными человечеством, обретение ребенком своего «Я», активная реализация потребности в проявлении индивидуальности, а также период, в котором формируется детское сообщество как первый институт социализации ребенка.

Каждый ребенок должен знать свои права, но с обязательным условием знать и свои обязанности. Формирование ответственности и знания своих прав и обязанностей тесно связано с развитием автономности личности и обеспечением свободы принятия решения, умения сделать свой выбор, это рождает самостоятельность.

Важность и актуальность данной темы обуславливается тем, что здоровье нации, безопасность государства и будущее общества находятся в прямой зависимости от жизни подрастающего поколения. Не случайно в международных документах Декларация прав ребенка 1959 г., Конвенция ООН о правах ребенка 1989 г., Декларация о социальных и правовых принципах, касающихся защиты и благополучия детей 1986 г на одном из первых мест в перечне прав детей находится право на развитие и благоприятные условия жизни. Только тогда общество может быть уверено в своём будущем, когда юные граждане страны имеют максимально благоприятные условия для появления на свет и развития.

Прежде всего, следует отметить, что эта проблема может быть решена эффективно лишь в том случае, если подходить к ней с двух сторон: со стороны обеспечения правовой грамотности взрослых и со стороны способности ребенка осознавать свои права и обязанности. Если мы попытаемся решить ее с какой-то одной стороны, то, несмотря на прилагаемые усилия, работа эта не даст положительных результатов.

Первое концептуальное положение: приступать к работе по правовому воспитанию необходимо одновременно с двух сторон? Со стороны просвещения взрослых, требуя от них неукоснительного соблюдения прав ребенка, и со

стороны приобщения малыша к осознанию его прав и обязанностей.

Главная миссия нашего ДОУ

- Быть на стороне ребёнка!
- Думать своей головой!
- Жить жизнью Родины!

Главное предназначение ДОУ:

— создание условий для развития воспитанников соответствующих интересов и потребностей ребёнка особенностям его развития и возможностей.

— детский сад обеспечивает эмоциональное комфортное состояние, развитие индивидуальных, позитивных личностных качеств.

— детский сад гарантирует социальную защищенность и сохранение здоровья.

Ведущее направление:

непрерывное накопление ребёнком культурного опыта деятельности и общения в процессе активного взаимодействия с окружающей средой сверстниками и взрослыми, развития познавательных, художественно-эстетических, социальных, нравственных, трудовых качеств в соответствии с возрастными особенностями, что станет основой его успешной самореализации на всех этапах жизни.

Основная цель: формирование основ базовой культуры личности всестороннее развитие психологических и физических качеств в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями, создание благоприятных условий для полноценного проживания ребёнком дошкольного детства, подготовка к жизни в современном обществе, к обучению в школе, обеспечение безопасности жизнедеятельности дошкольника.

Единство ДОУ и семьи в воспитании детей дошкольного возраста

Сохранение и укрепление здоровья детей и установка на ведение здорового образа жизни.

Процесс обучения взрослых и воспитателя должен привести к всестороннему осмыслению значения соблюдения прав каждого человека, в том числе и ребенка, к стремлению жить в правовом государстве, где не только существуют справедливые законы, но и все члены общества понимают важность соблюдения прав человека. Только при таком результате обучения можно надеяться, что взрослые будут последовательно и грамотно приобщать ребенка к осознанию его прав. Следовательно, прежде всего, необходимо соблюдать эффективную методику работы с педагогами, родителями и детьми.

Цель правового воспитания заключается в формировании правового самосознания и в обеспечении на этой основе сознательного и активного поведения, соответствующего правам и обязанностям каждого члена общества. В правовом воспитании важна правовая грамотность: знание правовых основ государства, видов права и норм, регулирующих отношения между людьми на основе закона. Правовое воспитание заключается, с одной стороны, в усвоении правовых знаний, а с другой — в поведении и действиях человека в соответствии с установ-

ленными законом правилами. Регулирующие правовые нормы предназначены для того, чтобы определенным образом упорядочить общественные отношения и поведение людей. Особенность правовых норм — это отсутствие эмоциональной окраски и строгие требования к соблюдению этих норм каждым членом общества.

Первый блок — права, с которыми дети встречаются постоянно: право на имя, право на любовь и ласку, право на образование, право на игру, право на уважительное к себе отношение, на защиту от жестоких наказаний и т. д. Существенную часть работы по ознакомлению детей с этими правами составляет формирование у них представлений о нормах поведения в группе, о необходимости установления положительных взаимоотношений со сверстниками. Разумеется, эти истины преподносятся в доступной данному возрасту форме. Дети должны понять, что для хорошей, интересной жизни в группе нужно, чтобы все они знали и соблюдали правила поведения, чтобы с уважением относились друг к другу и к тому, что каждый имеет право на что-то. С ознакомления с правилами поведения в группе и начинается нравственно-правовое воспитание. Воспитатель вместе со своими подопечными обсуждает правила, которые помогают им жить в коллективе дружно.

Второй блок — права, которые наиболее часто нарушаются. К ним относятся: право детей на выражение своего мнения, своих взглядов, право на собственность, на уединение, на выбор любимого занятия. Взрослые нередко нарушают их, не задумываясь над своими действиями: «Слушай, что я тебе говорю, а свое мнение оставь при себе», «Что ты сидишь один, иди играть со всеми ребятами», «Мало ли что тебе хочется сейчас делать, делай то, что делают все». Подобные выражения довольно часто употребляют воспитатели в общении с дошкольниками, требуя от них повиновения. Методическая работа с такого рода привычками должна опираться прежде всего на исходное изменение позиции взрослого, который обязан внимательно присматриваться к себе, следить за тем, чтобы не нарушать права маленького человека. Вместе с тем детей следует приучать высказывать свою точку зрения, учить находить аргументы в пользу своей позиции (исключая «кулаки»), сравнивать свою точку зрения с иной, высказанной другим человеком, учить соглашаться с позицией оппонента. При этом важно, чтобы ребенок знал: к его мнению прислушиваются, с ним считаются, советуются. «Как ты думаешь, это нужно сделать?», «Как бы ты решил эту задачу?», «Почему ты настаиваешь на этом, объясни?» и т. д. такие выражения должны войти в обиход при общении с детьми. Ими нужно пользоваться и в процессе занятий, и в повседневной жизни.

Третий блок прав, с которыми можно познакомить детей дошкольного возраста, — это права, знание которых может способствовать развитию интереса ребёнка к социальным явлениям и которые доступны познанию на уровне обобщений. Речь идёт о праве на

образование, на жилище и семью, на полноценное питание и т. д. Нравственно-правовое воспитание — очень тонкий процесс. Здесь важно, чтобы педагог не упускал из виду возраст и возможности своих воспитанников, соблюдал чувство меры, знакомя детей с их правами и обязанностями.

По данной теме намечена работа по долгосрочному проекту «Азбука прав, ответственности и обязанностей».

Цель данного проекта: *Понять сущность Конвенции, донести до родителей её предназначение, усиление воспитательной функции образования, чтобы помочь ребёнку состояться как личности, как свободной личности, помочь родителям принять и понять эту личность. Формировать основы правового сознания, обязанностей, ответственности дошкольников.*

ЭТАПЫ РАБОТЫ:

— ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫЙ:

- Изучение Конвенции ООН по правам ребёнка, нормативно-правовые документы Федеральный закон № 124 — ФЗ «Об основных гарантиях прав ребёнка в Российской Федерации» — от 24 июля 1994 года, и других документов.

- Подбор методической литературы для составления плана работы с детьми /согласно возраста/ и родителями.

- Анкетировать родителей с целью выявления отношения к правам и достоинству маленького ребёнка.

- Разработать модель — схему по работе над данным проектом, составить план работы с детьми и родителями, вынести на метод час и обсуждение его с педагогами ДОУ.

— ПРАКТИЧЕСКИЙ:

- Подобрать практический материал, художественную литературу, иллюстрации, плакатную деятельность, атрибуты к играм.

- Провести диагностику.

- Сделать стенд для родителей по данной тематике.

- Разработать собрание, провести открытое занятие для педагогов ДОУ.

- Оформить материал по окончании проекта.

— РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОЕКТА:

- Организовать работу с родителями по защите прав и достоинств ребёнка.

- Работа с детьми согласно плана.

- Организовать фотовыставку и информировать педагогов ДОУ и родителей о результатах работы.

- Презентация проекта «Азбука прав, ответственности и обязанностей» через совместное с родителями познавательное развлекательное мероприятие «Поляна детства».

В работе используются:

- Беседы с использованием наглядного материала, индивидуальные беседы

- Блочные занятия согласно плана

- Оформлены стенды для родителей: Конвенция ООН нормативно-правовые документы, консультации, тетрадь доверия

— Мониторинг, анкетирование, диагностика, сравнительный анализ социального паспорта семьи.

— ИГРЫ: Сюжетно-ролевые, дидактические, разыгрывание ситуаций, минутки безопасности

— КОНКУРС рисунков «Рисуем вместе» — по разным тематикам

— Составление «Генеалогического древа»

— Традиции ДОУ

— Совместные календарные и другие праздники

— Традиции ДОУ — Совместные календарные и другие праздники

— Театрализованные представления для детей по данной тематике

— Родительские собрания «Азбука прав и обязанностей для всех»

— Работа университета «Наш малыш»

— Работа в консультативном пункте

— Фото-коллаж «Я и моя семья отдыхает»

— **ПРЕДПОЛАГАЕМЫЙ РЕЗУЛЬТАТ:**

— Усиление воспитательной функции образования, вовлечение и заинтересованность родителей в воспитательно-образовательный процесс, участие в данном проекте. Формирование гражданственности, трудолюбия, нравственности, уважения к правам и свободам человека, любви к Родине, семье окружающей природе.

— И самое главное этот проект поможет детям осознать не только их права, но и обязанности, расширят их представления о собственном месте в обществе. Формирование социально-значимых потребностей и коммуникативных навыков.

— Пополнение материалом по данной теме методкабинета ДОУ. Пополнение атрибутами сюжетно-ролевых игр в группе, оформление альбома по проекту совместно с детьми и родителями.

— Обобщение опыта и его освещение

Литература:

1. «Беседы об ответственности и правах ребёнка» — О. И. Довыдова, С. М. Вялкова — Москва творческий центр — 2008 г.
2. «Беседы о правах ребёнка» — Т. А. Шорыгина Москва творческий центр — 2008 г.
3. Журнал «Управление дошкольным образовательным учреждением» № 7 — 2012 — стр. 44–48.
4. «Мы имеем право» — учебно-методическое пособие С. А. Козлова Москва, Калинин-пресс — 2010 г.

Дидактическая игра как основной метод формирования системы экологических знаний о растительном мире

Пелевина Ирина Александровна, воспитатель группы коррекции речи;
Васильева Марина Александровна, воспитатель группы коррекции речи
ГБОУ № 72 Красногвардейского района (г. Санкт-Петербург)

На протяжении всей истории вопрос о знакомстве дошкольников с окружающим миром находился в центре внимания не только педагогических работников, но и учёных, писателей, историков. Изучение окружающего мира всегда считалось одним из важнейших факторов формирования гармонически развитой личности.

Ведущее место в формировании важнейших качеств личности, отводится дошкольному возрасту, так как именно на этом этапе ребёнок получает эмоциональные впечатления о природе, накапливает представления о разных формах жизни, т. е. у него формируются первоосновы экологического мышления, сознания, закладываются начальные элементы экологической культуры, что и является базой для формирования личности в целом и поведения человека в будущем.

Передача экологических знаний — это начальный этап выработки правильного отношения к окружающему миру. Их трансформация осуществляется в результате использования различных методов и приёмов. Основ-

ными группам и методов обучения дошкольников являются следующие: практические, наглядные, словесные, необходимо отметить, что все эти методы очень редко применяются изолированно, а, как правило, используются в различных комбинациях друг с другом.

Способность дошкольников к усвоению систематизированных знаний о природе подтверждена в исследованиях В. Г. Гревцовой, Л. С. Игнаткиной, Н. Н. Кондратьевой, С. Н. Николаевой, Е. Ф. Терентьевой, А. М. Федотовой, И. А. Хайдуровой, Т. В. Христовской и др. Новизна подхода состоит в том, что систематизированные знания о растительном мире усваиваются дошкольниками с помощью игр. Роль игрового обучения в усвоении знаний на основе игровой мотивации и положительных эмоций, что способствует формированию осознанного отношения к природе. Развитие старших дошкольников осуществляется в процессе разнообразной деятельности ребенка со взрослыми и в коллективе сверстников. Особая роль в связи с этим отводится игровой деятельности, в частности дидактическим играм.

Историко-педагогический анализ показал, что использование дидактических игр прослеживается с глубокой древности. Игра рассматривается многими педагогами прошлого (Аристотель, Платон, Я. А. Коменский, Д. Локк, Ж. Ж. Руссо и др.) как важнейший фактор совершенствования детей, как метод обучения и воспитания.

В современной педагогической науке большую роль в развитии вопросов игры и обучения внесла А. П. Усова. Она отметила, что введение в игру дидактической задачи дает возможность ребенку оперировать вложенными в нее знаниями: он учится непреднамеренно, непроизвольно, играя. В исследованиях современных педагогов, дидактическая игра в учебно-воспитательном процессе выступает в различных функциях:

— как средство воспитания (Р. И. Жуковская, Д. В. Менджерицкая, П. Г. Саморукова, А. П. Усова и др.);

— как форма организации обучения и воспитания (В. Н. Аванесова, В. Р. Беспалова, Л. И. Инякина, А. С. Сорокина, Е. И. Удальцова и др.);

— как метод, прием обучения и воспитания детей (Ф. Н. Блехер, Р. И. Жуковская, З. В. Мануйленко и др.).

Большинство авторов, занимающихся вопросами дидактической игры и игровых методов и приемов в обучении, рассматривают их в основном как средство усвоения, закрепления и углубления знаний (В. Н. Аванесова, Т. М. Бабунова, А. К. Бондаренко, А. И. Сорокина, Е. И. Удальцова, О. П. Янковская и др.). Однако некоторые исследователи не отрицают возможностей дидактической игры в усвоении новых знаний (В. Н. Аванесова, В. Р. Беспалова, З. М. Богуславская, А. К. Бондаренко, Е. Ф. Иваницкая, Д. И. Цицхвая и др.).

Особый интерес представляет исследование З. М. Богуславской, направленное на определение психологических особенностей познавательной деятельности детей дошкольников в условиях сюжетно-дидактической игры. Автором установлено, что повторно проведение игр способствует формированию на базе игровых интересов нового познавательного отношения к обучению.

Дидактические игры представляют собой многоплановое, сложное педагогическое явление; она является и игровым методом обучения детей дошкольного возраста, и формой обучения, и самостоятельной игровой деятельностью, и средством всестороннего воспитания личности ребенка.

Дидактическая игра как игровой метод обучения рассматривается в двух видах: игры занятия и дидактические, или авто дидактические игры. В первом случае ведущая роль принадлежит воспитателю, который для повышения у детей интереса к занятию использует разнообразные игровые приемы, создает игровые ситуации, вносит элементы соревнования и др. Использование разнообразных компонентов игровой деятельности сочетается с вопросами, указаниями, объяснениями, показом. С помощью игр — занятий воспитатель не только передает определенные знания, формирует представления, но и учит детей играть.

Дидактическая игра как форма обучения детей содержит два начала: учебное (познавательное) и игровое (занимательное): одна из них — обучающая, которая принадлежит взрослому; а другая — игровая, ради которой действует ребенок.

Дидактическая игра как самостоятельная деятельность основана на осознанности этого процесса. Самостоятельная игровая деятельность осуществляется лишь в том случае, если дети проявляют интерес к игре, ее правилам и действиям, если эти правила ими усвоены.

В дошкольной педагогике все дидактические игры можно разделить на три основных вида: игры с предметами, настольно-печатные, словесные (по классификации Бондаренко А. К.) В играх с предметами используют игрушки и реальные предметы.

В дидактических играх широко используют разнообразные игрушки. В них ярко выражены цвет, форма, назначение, величина, материал и т. д.

Настольно-печатные игры — интересное занятие для детей. Они разнообразны по видам; парные картинки, лото, домино. Различны и развивающие задачи, которые решают при их использовании.

Словесные игры построены на словах и действиях играющих. В таких играх учатся, опираясь на имеющиеся представления о предметах, углублять знания о них, так как в этих играх требуется использовать приобретенные ранее знания о новых связях, в новых обстоятельствах.

Дидактические игры составляются по-разному. В одних есть все элементы ролевой игры: сюжет, роль, действия, игровое правило; в других — некоторые составляющие. По этому дидактические игры (по классификации Канышевой Н. М.) можно разделить на сюжетно — ролевые и игры — упражнения, которые включают отдельные элементы игры. В сюжетно — ролевых играх дидактическая задача скрыта сюжетом, ролью, действием, правилом, в таких играх внимание ребенка обращено на выполнение игровых действий и задача обучения им не осознается. В играх-упражнениях она выражена явно.

Сорокина А. И. разработала свою классификацию дидактических игр по форме организации и роли педагога: Игры — беседы (диалоги); «Найди рифму»; «Так бывает или нет»; «Кто больше знает» и т. д.

Игры-путешествия, «Путешествие в страну растений», «Ночное путешествие в ботанический сад под Новый год», «Путешествие в лес, в поисках диковинных растений», «Необыкновенное путешествие по временам года в круглый год»;

Игры-поручения; (В основе лежат действия с предметами, игрушками, словесные поручения), например, «Не ошибись», «Наоборот», «Цветочек», «Волшебный мешочек»;

Игры-предложения; «Что было бы...», «Что бы ты сделал» и т. д.

Игры-загадки; «Лес», «Комнатные растения», «Отгадай загадку и опиши отгадку».

Некоторые специалисты выделяют группу дидактических игр экологического содержания (Дьяченковой А.), выделяет их по существенным задачам:

Игры, показывающие разнообразие среды обитания («Этажи леса», «Кто, где живет») — включаются понятия, о природных сообществах — могут быть с картинками или макетирование.

Дидактические игры на уточнение знаний о различных климатических зонах (тундра, пустыня);

Дидактические игры, показывающие зависимость внешности живых объектов от среды обитания («Кто летает, бегаёт, плавает», «Чем питаются?», «Чьи следы», у растений — светолюбивые, теневыносливые) моделирование признаков.

Игры с целью закрепления знаний о пищевых отношениях («Пищевые цепочки», «Кто твой друг»),

Игры связанные с темой «человек и природа» («Цветик — семицветик», «Экологический светофор»),

Независимо от вида, дидактическая игра имеет определенную / структуру, отличающую ее от других видов игр и упражнений (Сорокина А. М.). Игра, используемая для обучения, должна содержать, прежде всего, обучающую, дидактическую задачу. Играя, дети решают эту задачу в занимательной форме, которая достигается определенными игровыми, действиями. Таким образом, обязательным структурным дидактической игры являются: обучающая и игровая задачи, игровые действия и правила. Рассмотрим более подробно каждый из компонентов дидактической игры:

Дидактическая задача

Для выбора дидактической игры необходимо знать уровень подготовленности детей, т. к. в играх они должны оперировать уже имеющимися знаниями и представлениями. Определяя дидактическую задачу, надо, прежде всего, иметь в виду, какие знания, детей должны усваиваться, закрепляться, какие умственные операции в связи с этим должны развиваться, какие качества личности детей можно формировать средствами данной игры.

Игровая задача — осуществляется детьми в игровой деятельности.

Эти две задачи — и есть взаимосвязь обучения и игры.

Игровые правила

Игровая цель правил игры — организация действий поведения детей. Правила могут запрещать, разрешать, предписывать что-то детям в игре, делать игру занимательной, напряженной. Соблюдение правил в игре требует от детей определенных усилий воли, умения общаться со сверстниками, преодолевать отрицательные эмоции, проявляющиеся из-за неудачных результатов. Важно, определить правила игры, ставить детей в такие условия, при которых они получали бы радость от выполнения задания.

Игровые действия

Дидактическая игра отличается от игровых упражнений тем, что выполнение в ней, что выполнение в ней игровых правил направляется, контролируется игровыми

действиями. Развитие игровых действий зависит от мысли воспитателя.

Новый подход в решении вопроса о дидактических играх можно отметить в работах А. А. Смоленцевой, посвященных сюжетно-дидактическим играм, где закрепление полученных ранее математических знаний происходит в ходе соединения сюжетно-ролевой игры с дидактическим содержанием игры («Помоги растению», «Найди комнатное растение по описанию», «Найди цветок по семенам», «Загадай у мы отгадаем», «Съедобное — несъедобное», «Самые разные цветы», «Что нужно растению», «Хорошо — плохо», «Вершки и корешки», «Что где растет», «Чего не хватает», «Волшебный мешочек», «Найди листок», «Найди дерево по описанию» и т. д.).

С. Н. Николаева, в методике экологического воспитания выделяет новый вид учебных игр — **игровые обучающие ситуации (ИОС)**, которые представляют собой сплав дидактической и сюжетно-ролевой игры.

Можно выделить несколько ИОС, с помощью которых успешно решаются различные программные задачи ознакомления детей с природой, их экологического воспитания:

ИОС с игрушками — аналогами;

Цель: дать возможность сравнить с живым объектом, вывести признаки живого. Игровые обучающие ситуации можно использовать как сюрпризный момент и как нахождение частей.

Такой прием работы может использоваться с младшей группы.

С помощью игрушек — аналогов легко продемонстрировать, что можно делать с предметами и что, можно делать с живыми объектами, т. е. показать принципиально разные формы деятельности с живыми и неживыми объектами.

ИОС с игрушками — аналогами могут быть включены в любую форму экологического воспитания: наблюдения, занятия, беседы, труд.

ИОС с литературными персонажами:

Этот тип ИОС, связан с использованием кукол, образительных персонажей произведений. В экологическом воспитании с успехом используются различные персонажи на основе их литературной биографии, характерных ситуаций, ярких особенностей поведения.

Каждая отдельно взятая ИОС решает, дидактическую задачу с помощью литературного персонажа — его вопросов, высказываний, советов, предложений и различных игровых действий. Если в обычной дидактической игре воспитатель «над детьми», то в этом случае на равне или дети «над куклой», также воспитатель выполняет две роли: свою и куклы. ИОС типа путешествия:

Такой вид организуется по инициативе воспитателя, могут использоваться в различных ситуациях («Путешествие в зимний лес», «Путешествие по континентам»). ИОС типа путешествия имеет значение в реализации игры как метода экологического воспитания. Путеше-

ствие в данном случае — это собирательное название различного рода игр в посещении выставок, сельскохозяйственных ферм, зоопарка, сада и т. д.

Дидактическая игра представляет собой сложное многоплановое педагогическое явление. Неоспорима её роль в ознакомлении с окружающим миром детей старшего

дошкольного возраста. Таким образом, можно сделать вывод, что все обозначенные положения создают правомерную основу для поиска новых путей включения дидактических игр непосредственно в процесс обучения, в частности, в ознакомление старших дошкольников с природой (растительным миром).

Формирование условий для эффективной адаптации ребенка в ДОУ

Томилова Светлана Александровна, кандидат психологических наук, доцент
Сибирский государственный технологический университет (г. Красноярск)

Шабаета Наталья Александровна, психолог-педагог;
Пушкарева Валентина Ивановна, заведующий
МБДОУ «Детский сад № 222 комбинированного вида» (г. Красноярск)

В настоящее время большое количество исследований посвящены теме адаптации ребенка к ДОУ. Следует отметить, что от того, насколько успешно и безболезненно пройдет ребенок путь адаптации, будет зависеть успешность его социализации как в ДОУ, так затем и в школе. Так как структура и функции семьи ДОУ значительно отличаются друг от друга, в том числе и организм у каждого отдельного ребенка имеет ряд индивидуальных особенностей, возникает необходимость учета всех факторов, способствующих адаптации ребенка к дошкольному учреждению или, наоборот, замедляющих ее, мешающих адекватно приспособиться.

Адаптация неизбежна в тех ситуациях, когда возникает противоречие между нашими возможностями и требованиями среды.

Однако как бы ни готовили ребенка к ДОУ, все равно он, особенно в первые дни, находится в состоянии стресса. Выделены различные степени тяжести адаптации:

1. Легкая адаптация:

— временное нарушение сна (нормализуется в течение 7–10 дней);

— временное нарушение аппетита (норма по истечении 10 дней);

— неадекватные эмоциональные реакции (капризы, замкнутость, агрессия, угнетенное состояние и т. д., изменения в речевой, ориентировочной и игровой активности приходят в норму за 20–30 дней;

— характер взаимоотношений со взрослыми и двигательная активность практически не изменяются;

— функциональные нарушения практически не выражены, нормализуются за 2–4 недели, заболеваний не возникает. Основные симптомы исчезают в течение месяца (2–3 недели нормативно).

2. Средняя адаптация: все нарушения выражены более и длительно: сон, аппетит восстанавливаются в течение 20–40 дней, ориентировочная деятельность (20 дней, речевая активность (30–40 дней, эмоциональное состояние (30 дней, двигательная активность, претерпевающая зна-

чительные изменения, приходит в норму за 30–35 дней. Взаимодействие со взрослыми и сверстниками не нарушается. Функциональные изменения отчетливо выражены, фиксируются заболевания (например, острая респираторная инфекция).

3. Тяжелая адаптация (от 2 до 6 месяцев) сопровождается грубым нарушением всех проявлений и реакций ребенка. Данный тип адаптации характеризуется снижением аппетита (иногда возникает рвота при кормлении, резким нарушением сна, ребенок нередко избегает контактов со сверстниками, пытается уединиться, отмечается проявление агрессии, подавленное состояние в течение долгого времени (ребенок плачет, пассивен, иногда происходит волнообразная смена настроения). Обычно видимые изменения происходят в речевой и двигательной активности, возможна временная задержка в психическом развитии. При тяжелой адаптации, как правило, дети заболевают в течение первых 10 дней и продолжают повторно болеть в течение всего времени привыкания к коллективу сверстников.

4. Очень тяжелая адаптация: около полугода и более. Встает вопрос, — стоит ли ребенку оставаться в детском саду, возможно, он «несадовый» ребенок.

Для более успешного ведения наблюдения за воспитанниками в процессе адаптации был разработан лист адаптации (см. Таблица 1).

Теория дошкольного воспитания определяет ряд принципиальных положений, соблюдение которых гарантирует успехи в организации эффективной адаптации дошкольников к ДОУ.

Главное из них: сознательность, постепенность и последовательность, индивидуализация, систематичность и регулярность. Сотрудничество педагогов и родителей поможет ребенку по возможности безболезненно войти в жизнь детского сада.

— Условия нестабильности общества и социальная напряженность отрицательно влияют на воспитательные функции семьи и отодвигают их на вторые и третьи места.

Таблица 1

Лист адаптации

1. Эмоциональное состояние ребенка. +3 Весел, жизнерадостен, подвижен, активен. +2 Улыбается, настроение хорошее, спокоен. +1 Иногда задумчив, замкнут. –1 Легкая плаксивость, хныканье. –2 Плачет за компанию, плач приступообразный. –3 Сильный плач, подавленное состояние.	2. Социальные контакты ребенка со сверстниками. +3 Много друзей, охотно играет с детьми. +2 Сдержан, неохотно играет с детьми. +1 Безразличен к играм, отстранен, замкнут. –1 Невесел, с детьми не контактирует, даже если вовлечен в игру. –2 Проявляет тревогу, бросает начатые игры. –3 Недружелюбен, агрессивен, мешает детям играть.
3. Социальные контакты ребенка со взрослыми. +3 Охотно вступает в контакт, выполняет просьбы, адекватно реагирует на знаки внимания. +2 Общается только с некоторыми взрослыми. +1 Держится рядом со взрослым, но молчит, просьб не выполняет. –1 Держится в стороне, не замечает обращенной к нему речи, просьб не выполняет, на знаки внимания не реагирует. –2 При обращении взрослых начинает плакать, прячется, противится действиям. –3 Агрессивен по отношению к взрослым	4. Сон ребенка. +3 Сон спокойный, глубокий, засыпает быстро. +2 Сон спокойный +1 Засыпает скоро, спит спокойно, но недолго. –1 Засыпает с хныканьем, тревожен во сне. –2 Засыпает с плачем, долго, беспокоен во сне. –3 Отсутствие сна, плач.
5. Аппетит ребенка +3 Очень хороший аппетит, съедает все с удовольствием. +2 Нормальный аппетит, есть до насыщения. +1 Аппетит выборочный, но насыщенный –1 Отвергает некоторые блюда, капризничает –2 Приходится следить за тем, чтобы ел, ест долго, неохотно. –3 Отвращение к еде, кормление мучительно.	Успешность адаптации выводится исходя из продолжительности адаптационного периода и поведенческих реакций. Легкая адаптация — 1–7 дней, +15.... +10 баллов Средняя адаптация — 8–21 день, +9....0 баллов Усложненная адаптация — 22–35 дней, -1....-9 баллов Дезадаптация — свыше 35 дней, -10....-15 баллов

Целью успешной организации адаптации ребенка к дошкольному образовательному учреждению будет — создание условий, облегчающих адаптационный период при поступлении ребенка в ДООУ путем взаимодействия детского сада и семьи.

На основе, изученной по данной проблеме литературы, нами были оформлены следующие рекомендации, позволяющие родителям подготовить ребенка к пребыванию в ДООУ и ускорить процесс адаптации:

— Следует обратить внимание на домашний режим питания и сна и постепенно приблизить его к тому режиму, который будет в детском саду.

— Нужно постепенно формировать навыки общения ребенка со сверстниками: можно гулять с ним на участке детского сада и привлекать к совместной деятельности с другими детьми.

— Постепенно приучайте малыша к самостоятельности и доступному для его возраста самообслуживанию.

— Следует рассказать ребенку, что такое детский сад, зачем туда ходят дети, почему вы хотите, чтобы он туда пошел.

— Проходя мимо детского сада, с радостью рассказывайте ребенку, как ему повезло — осенью он сможет

ходить сюда. Рассказывайте родным и знакомым в присутствии ребенка о своей удаче, говорите, что гордитесь своим ребенком, ведь его приняли в детский сад.

— Подробно расскажите ребенку о режиме в детском саду: что и в какой последовательности он будет делать. Чем подробнее будет ваш рассказ, и чаще вы будете его повторять, тем спокойнее и увереннее будет чувствовать себя ваш ребенок, когда пойдет в детское учреждение.

— Психологи выявили четкую закономерность между предметной деятельностью ребенка и его привыканием к детскому саду. Легче всего адаптируются дети, которые умеют длительно, разнообразно и сосредоточенно действовать с игрушками. Впервые попав в ясли, они быстро откликаются на предложение поиграть, с интересом исследуют новые игрушки. Для ребенка, умеющего играть, не составит труда войти в контакт с любым взрослым.

— Разработайте вместе с ребенком несложную систему прощальных знаком внимания, так ему будет легче отпустить вас.

— Помните, что на привыкание ребенка к детскому саду может потребоваться до полугода. Рассчитывайте свои силы, возможности и планы. Лучше, если на этот пе-

риод у семьи будет возможность подстроиться к особенностям адаптации своего малыша.

— Убедитесь в собственной уверенности в том, что вашей семье детский сад необходим именно сейчас. Любые ваши колебания ребенок использует для того, чтобы воспротивиться расставанию. Легче и быстрее привыкают дети, у родителей которых нет альтернативы дошкольному учреждению.

— Ребенок привыкнет тем быстрее, чем с большим количеством детей и взрослых сможет построить отношения. Помогите ему в этом. Познакомьтесь с другими родителями и детьми. В этом помогает посещение прогулок в детском саду. Чем лучше будут ваши отношения с воспитателями, другими родителями и их детьми, тем проще будет привыкнуть вашему ребенку.

— В присутствии ребенка избегайте критических замечаний в адрес дошкольного учреждения и его сотрудников. Никогда не пугайте ребенка детским садом.

— Примерно за неделю до первого посещения детского сада следует предупредить малыша, чтобы он спокойно ожидал предстоящее событие.

Также были сформулированы практические рекомендации для родителей, помогающий обеспечить максимально приемлемый режим, чтобы облегчить ребенку утренние расставания:

— Научитесь прощаться с ребенком быстро. Не затягивайте расставание. Ребенок почувствует ваше беспокойство за него и ему будет трудно успокоиться.

— Положите малышу в кармашек какую-нибудь памятную вещицу, которая будет напоминать о вас и о том, как сильно вы его любите.

— Никогда не пытайтесь ускользнуть от ребенка незаметно, если хотите, чтобы он вам доверял.

— Придумайте забавный ритуал прощания и строго придерживайтесь его.

— Не пытайтесь подкупить ребенка, чтобы он остался в детском саду за новую игрушку.

— Четко дайте ребенку понять, что какие бы истерики он ни закатывал, он все равно пойдет в детский сад. Если вы хоть раз ему поддадитесь, в дальнейшем уже гораздо сложнее справиться с его капризами и слезами.

Для оптимизации процесса успешной адаптации к условиям дошкольного учреждения также необходимо провести работу с семьей — дать квалификационные рекомендации по подготовке ребенка к условиям общественного воспитания (соблюдение режима дня в семье), сформированности необходимых культурно-гигиенических навыков, навыков самообслуживания, умение ребенка вступать в общение со взрослыми и детьми).

Таким образом, объединив работу воспитателей и родителей, настроив их на совместное функционирование, опираясь на основные закономерности формирования навыков и привычек, их последовательность, возможно, облегчить прохождение ребенком адаптационного периода и достичь положительных результатов.

Литература:

1. Белкина Л. В. Адаптация детей раннего возраста к условиям ДОО: Практическое пособие — Воронеж «Учитель», 2006. — 236 с.
2. Ватутина Н. Д. Ребенок поступает в детский сад: Пособие для воспитателей дет сада/ — М.: Просвещение, 2003. — № 3. — 104 с., ил.
3. Волков Б. С., Волкова Н. В. Психология общения в детском возрасте. — М.: Педобщество, 2003. — 240 с.

Развивающие игры математического содержания как средство формирования умственных способностей младших дошкольников

Хлыбова Ирина Владимировна, воспитатель

МБДОУ «Детский сад 80 «Ужара» (г. Йошкар-Ола, Республика Марий Эл)

Каждый дошкольник — маленький исследователь, с радостью и удивлением открывающий для себя окружающий мир. Задача воспитателей и родителей — помочь ему сохранить и развить стремление к познанию, удовлетворить детскую потребность в активной деятельности, дать пищу уму ребенка. Эффективное развитие умственных способностей детей дошкольного возраста — одна из актуальных проблем современности.

Педагогическая практика подтверждает, что при условии правильно организованного педагогического

процесса с применением игровых методик, учитывающих особенности детского восприятия, дети могут уже в дошкольном возрасте без перегрузок и напряжения усвоить программный материал.

Чтобы правильно организовать умственное воспитание дошкольников, надо знать закономерности и возможности их умственного развития. Умственное развитие — это количественные и качественные изменения, происходящие в мыслительной деятельности ребёнка в связи с возрастом, обогащением опыта и под влиянием воспи-

тательных воздействий. В дошкольном возрасте быстрым темпом идёт накопление знаний, формируется речь, совершенствуются познавательные процессы, ребёнок овладевает простейшими способами умственной деятельности. Обеспечение умственного развития дошкольника имеет большое значение для всей его дальнейшей деятельности.

Основными задачами умственного воспитания дошкольников являются: формирование правильных представлений об окружающем, о простейших явлениях природы и общественной жизни; развитие познавательных психических процессов — ощущений, восприятий, памяти, воображения, мышления, речи; развитие любознательности и умственных способностей; развитие интеллектуальных умений и навыков; формирование простейших способов умственной деятельности.

Ребёнок в дошкольные годы каждый день сталкивается с новыми для него предметами и явлениями. Л. Н. Толстой писал о дошкольном возрасте: «Разве не тогда я приобретал много, быстро, что во всю остальную жизнь не приобретал и одной сотой того? От пятилетнего ребёнка до меня только шаг. А от новорождённого до пятилетнего страшное расстояние». Задача педагога состоит в последовательном увеличении у детей запаса знаний, их упорядочения, уточнении, систематизации. Ребёнок должен получить чёткие представления об окружающих предметах, их назначении, некоторых качествах (цвет, величина, форма).

Передо мной стоит задача — формировать умственные способности младших дошкольников посредством развивающих игр математического содержания. Способностями в психологии принято называть такие свойства личности, которые создают предпосылки к успешному овладению той или иной деятельностью. Способности проявляются и развиваются в процессе соответствующей деятельности. Умственные способности человека могут характеризоваться такими качествами ума, как сообразительность (быстрота умственной реакции), критичность (способность объективно оценивать факты, явления, результаты труда и анализировать их, замечать ошибки и т. д.), пытливость (способность к настойчивому поиску решения умственной задачи, использование различных способов для отыскания правильного ответа), вдумчивость. Я органирую умственную деятельность детей, чтобы способствовать развитию этих качеств. Для развития сообразительности провожу игры, где надо быстро дать ответ («Назови следующее число», «Скажи наоборот», «Летает — не летает» и др.), в быстром темпе решать несложные задачи; для развития критичности ума привлекаю детей к анализу детских работ, ответов; для развития пытливости органирую элементарную исследовательскую деятельность, предлагаю задачи-головоломки.

Развивающее обучение способствует ускоренному созреванию мозга и совершенствованию его функций. Если удастся найти ключ к управлению развитием мышления дошкольника, то это означает, что открываются воз-

можности для совершенствования всех других познавательных процессов. Детский интеллект функционирует на основе принципа системности. В нем при необходимости включаются в работу все виды и уровни мышления: наглядно-действенное, наглядно-образное и словесно-логическое. Играми, моделирующими творческий процесс и создающими такой микроклимат, где появляются возможности для развития творческой стороны интеллекта, являются развивающие игры, которые служат «пищей» для детей, разнообразны по содержанию, очень динамичны, способны удовлетворять потребности ребенка в моторной активности, движении, помогают использовать счет, контролировать правильность выполнения действий.

Развивающие игры создают своеобразный микроклимат для развития математических представлений дошкольника. Дети учатся анализу, сопоставлению, сравнению связанных между собой понятий и действий, выяснению сходства и различия в рассматриваемых фактах, развитию умения делать простейшие выводы и обобщения. У ребенка формируются умения последовательно излагать свои мысли, включаться в разнообразную совместную познавательную деятельность, использовать математические знания для решения конкретных жизненных проблем, взаимодействовать со взрослыми и другими детьми в ходе выполнения заданий, внимательно слушать, объяснять свои действия при выполнении математических упражнений.

Как и в любой работе, прежде чем начать, необходимо поставить перед собой основные задачи:

- создать условия для развития логического мышления у детей с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей;
- укреплять интерес к играм, требующим умственного напряжения, интеллектуального усилия, желание и потребность узнавать новое;
- развивать детскую самостоятельность в решении поставленных задач;
- формировать геометрическое мышление, графические навыки;
- развивать память, внимание, воображение, наблюдательность;
- формировать умение проследивать, понимать причинно-следственные связи и на их основе делать простейшие умозаключения;
- формировать умение разбивать сложную задачу на несколько простых;
- развивать математическое мышление;
- совершенствовать речь, моторику, активизацию словарного запаса;
- воспитывать навыки контроля и самоконтроля в процессе умственной деятельности;
- воспитывать аккуратность, бережное отношение к играм.

Для успешного решения этих задач в группах должна быть создана соответствующая предметно-развивающая

среда. Игровой материал состоит из пособий как для одного ребенка, так и для небольшого детского коллектива. Одно из требований к дидактическому материалу — это многообразие игр от простого к сложному. Насыщенность игрового материала определяют возрастные особенности детей. Основной формой обучения являются игровые занятия с группой детей из 7–9 человек. Большое значение имеет индивидуальный подход, дозировка сложности заданий, позволяющая создать ситуацию успеха для каждого ребенка.

Педагогу необходимо строить свою работу на основе следующих принципов:

- от простого к сложному — предполагает постепенное возрастание трудностей заданий в играх;
- индивидуальность — предполагает учет индивидуальных и психофизиологических особенностей детей;
- безоценочность: при проведении всех игр необходимо исключить замечания, гораздо важнее и эффективнее поддерживать и поощрять каждого ребенка;
- сотворчество детей и взрослых;

В младшем дошкольном возрасте освоение математического содержания направлено, прежде всего, на развитие познавательных и творческих способностей детей. Для этого следует вовлечь детей в содержательную, активную и развивающую деятельность на занятиях, в самостоятельную игровую и практическую деятельность вне занятий, основанную на самоконтроле и самооценке.

Работу с малышами я начинаю с заданий на подбор и объединение предметов в группы по общему признаку («Отбери все синие кубики» и т. п.). Пользуясь приемами наложения или приложения, дети устанавливают наличие или отсутствие взаимно-однозначного соответствия между элементами групп предметов (множеств). Понятие взаимно-однозначного соответствия для двух групп состоит в том, что каждому элементу первой группы соответствует только один элемент второй и, наоборот, каждому элементу второй группы соответствует только один элемент первой (чашек столько, сколько блюд; кисточек столько, сколько детей, и т. п.).

Малышей я не учу считать, но, организуя разнообразные действия с предметами, подвожу к усвоению счета, создаю возможности для формирования понятия о натуральном числе.

Большое внимание в младшей группе уделяю упражнениям в сравнении предметов по длине, ширине, высоте, объему. Малыши получают первоначальное представление о величинах и их свойствах. Дети продолжают знакомиться с геометрическими фигурами, учатся различать

и называть круг, квадрат, треугольник, узнавать модели этих фигур, несмотря на различия в их окраске или размерах. Дети учатся ориентироваться в пространственных направлениях (вперед, сзади, слева, справа), а также во времени (правильно употреблять слова утро, день, вечер, ночь).

В нашей игротке много интересных игр, привлекающих внимание детей своей занимательностью: «Сложи узор», «Чудо-дерево», «Сложи квадрат», «Кубики для всех», «Геометрическая мозаика», «Лего», пазловые мозаики, блоки Дьенеша, цветные палочки Кюизенера, счетные палочки. Большим подспорьем в развитии элементарных математических представлений служат игры, сделанные своими руками: «Назови фигуру», «Узнай на ощупь», «Веселый счет», «Собери картинку», «Сложи фигуру», «Танграм», игры с плоским вариантом блоков Дьенеша («Логические фигуры», «Угощение для медвежат», «Художники», «Магазин»), развивающие игры В. Воскобовича «Чудо-соты», «Прозрачный квадрат», «Прозрачная цифра», «Четырехцветный квадрат», «Геоконт». Универсальность этих игр в том, что они имеют различные степени сложности, многие из них можно предложить ребенку уже с 2–3-летнего возраста. Тем не менее эти игры не теряют актуальности для детей постарше, ведь сюжет игры постепенно усложняется.

Таким образом, отбор развивающих игр осуществлён, исходя из современных требований к обучению дошкольников, а именно: придание обучению развивающего характера, обеспечение максимальной активности детей в самостоятельном процессе познания, а также данные игры являются актуальными, наиболее приемлемыми для младших дошкольников. В совместной и самостоятельной деятельности используются игры и упражнения на пространственные преобразования, моделирование, воссоздание фигур силуэтов, образных изображений из определенных частей. Игра осуществляется путем практических действий в составлении, подборе, раскладывании по правилам и условиям.

Подводя итог вышесказанному, хочется особо подчеркнуть, что развивающая среда выступает в роли стимулятора, движущей силы в целостном процессе становления личности ребенка. Для формирования умственных способностей младших дошкольников важно создать такую среду и такую систему отношений, которые бы стимулировали самую разнообразную его умственную деятельность и развивали бы в ребенке именно то, что в соответствующий момент способно наиболее эффективно развиваться.

Литература:

1. Аникеева Н. П. Воспитание игрой. — М., Просвещение, 1987.
2. Альтхауз Д., Дум Э. Цвет, форма, количество. Опыт работы по развитию познавательных способностей детей дошкольного возраста. — М., Просвещение, 1984.
3. Венгер Л. А. Игры и упражнения по развитию умственных способностей у детей дошкольного возраста. — М., Просвещение, 1989.

4. Венгер Л. А. Диагностика умственного развития дошкольника — М., Педагогика, 1996.
5. Михайлова З. А. Математика от трех до семи. — СПб: Детство-Пресс, 1999.
6. Панова Е. Н. Дидактические игры — занятия в ДОУ. — Воронеж, ТЦ Учитель, 2006.
7. Поддьяков Н. Н. Мышление дошкольника. — М., Педагогика, 1997.

Терренкур — маршрут оздоровления. Из опыта работы.

Инновационные формы оздоровления детей дошкольного возраста

Чепракова Надежда Викторовна, воспитатель высшей категории

МДОУ д/с № 25 «Солнышко» (с.Покойное, Будённовский район, Ставропольский край)

ХХI век ставит перед нами много новых проблем, среди которых сегодня самая актуальная — проблема сохранения здоровья ребенка. Приобщение ребенка к здоровому образу жизни — одно из решений приоритетной задачи современного дошкольного образования.

Здоровье — это не только отсутствие болезней или физических дефектов, но и полное физическое, психическое и социальное благополучие человека, гармоничное состояние организма, которое позволяет человеку быть активным, добиваться успехов в различных областях деятельности.

Целью моей работы стало воспитание здорового, физически развитого ребенка через здоровьесберегающие технологии. Достижение этой цели предполагало решение следующих задач:

1. Способствовать полноценному физическому развитию детей в процессе их воспитания и образования.
2. Прививать ребенку навыки нравственного и культурного поведения, в немалой степени содействующие укреплению здоровья.
3. Формировать у детей опыт поведения, обеспечивающий эмоциональное благополучие и закладывающий основы их дальнейшей самореализации.

Работу по внедрению здоровьесберегающих технологий я начала со средней группы, формируя у детей чувство ответственности за собственное здоровье, приучая их самих заботиться о нем, знакомя их с элементарными понятиями о строении и функциях организма, учила их менять свое поведение в соответствии с различными ситуациями.

Одной из новых форм оздоровления в нашем детском саду стали использовать «Терренкур».

«Умный в гору не пойдет, умный гору обойдет». С этой известной присказкой в корне не согласны не только туристы, альпинисты, горнолыжники, но и медики, специалисты по лечебной физкультуре. Уже со второй половины прошлого столетия врачи стали рекомендовать в лечебных целях прогулки по гористой местности. И в обиход вошло слово «терренкур». Этим термином обозначают метод тренирующей терапии, заключающейся в дозированных прогулках с восхождением под углом 3–20 градусов. Первый маршрут терренкура в России был открыт

восемьдесят лет назад в Кисловодске. В 1935 году были проведены значительные работы по его благоустройству, и до настоящего времени этот терренкур является одним из лучших в стране.

Терренкур (лечебная ходьба) — одна из форм ЛФК, которая осуществляется путем естественного физического упражнения (ходьбы по определенному маршруту). Проводится терренкур в естественных природных условиях, на свежем воздухе, что способствует закаливанию, повышению физической выносливости, нормализации психоэмоциональной деятельности. При назначении терренкура предусмотрено дозирование физической нагрузки с учетом протяженности маршрута (дистанции пути, количества станций), угла подъема, темпа ходьбы (скорости движения больных), количества и продолжительности остановок для отдыха, использования дыхательных упражнений во время ходьбы и отдыха, количества прогулок по маршрутам терренкур в течение дня, включение в индивидуальный режим больного дней отдыха наряду с днями терренкура, тренировок.

Данная методика успешно апробирована и внедрена в практику работы нашего детского сада, в котором для полноценного физического развития, реализации потребности детей в движении созданы необходимые условия:

По территории проложен маршрут пеших прогулок;

Составлен план лечебно-профилактической и физкультурно-оздоровительной работы;

Оформлены и оснащены всем необходимым физкультурный и музыкальный залы;

В групповых комнатах оборудованы физкультурно-оздоровительные уголки;

Имеется спортивная площадка, спортивный участок с травяным покрытием;

Под навесами групп предусмотрены физкультурные уголки.

Особое значение мы уделяем сбережению здоровья воспитанников. Основным средством оздоровления выступает естественный фактор — круглогодичные прогулки и физкультурные занятия на свежем воздухе. С этой целью и разработан план-схема маршрута здоровья и рекламный проспект, на котором обозначены и расшифрованы его символы.

Для внедрения терренкура в практическую работу я:

- изучила методическую литературу по данной теме;
- разработала перспективный план физкультурно-оздоровительной работы с учётом использования терренкура в режиме дня;
- на основе плана-схемы составила три маршрута для разных возрастных групп с учётом уровня физической подготовленности детей;
- на территории детского сада проложила маршрут здоровья;
- физкультурно-оздоровительные центры групп совместно с педагогами дополнили планом-схемой терренкура;
- провела для педагогов цикл обучающих семинаров-практикумов;
- организовала консультации для педагогов и родителей по данному вопросу;
- разработала перспективно-календарный план занятий по физической культуре на воздухе с использованием маршрута здоровья — терренкура (1 раз в месяц);
- разучила с детьми кричалки, считалки, стихи, песни соответствующей тематики;
- составила картотеку разных видов оздоровительной гимнастики (дыхательная, зрительная, пальчиковая, психогимнастика, релаксация).

Терренкур помогает решать разные задачи по физической культуре. Это обучение детей новым движениям, закрепление разученных ранее движений, проведение оздоровительных гимнастик. На прогулках дети с удовольствием разучивают стихи, кричалки, песенки, загадки, пословицы и импровизируют, так как занятия проводятся в игровой форме или в виде путешествий, экскурсий.

Терренкур — (комплексные занятия на воздухе) облегчает решение таких задач по основной образовательной программе, как:

- формирование элементарных математических представлений:
- закрепление знания порядкового счёта названий цифр и геометрических фигур;
- умение ориентироваться в пространстве;
- в изобразительной деятельности (рисование мелками, веточками на песке, водой на асфальте); дети учатся видеть красоту природы и передавать её;
- развитие речи (разучивание стихов, кричалок, загадок, составление рассказов);
- знакомство с окружающим миром (игры экологического содержания, экологические праздники);
- музыкальная деятельность (исполнение песен, игра на музыкальных инструментах, хороводные игры, ритмопластика);
- театрализованная деятельность (обыгрывание знакомых сказок, песенок, потешек);

Комплексные занятия с использованием «Маршрута здоровья» позволяют повысить качество усвоения полученных знаний и их закрепления в практической деятельности.

Я использую терренкур не только для образовательной деятельности, но и как один из элементов работы во время утреннего приёма детей, организуемого на свежем воздухе, а также на прогулке, в вечернее время. Это нашло своё отражение в плане физкультурно-оздоровительной работы каждой возрастной группы.

Основные правила использования терренкура

Должны учитываться индивидуальные особенности — функциональное состояние сердечнососудистой системы, особенности течения основного и сопутствующего заболеваний, возраст больного, его конституцию, соотношение массы тела и роста (наличие ожирения или, напротив, дефицита массы тела, истощения), а также физическую выносливость и тренированность больного. Прогулки по терренкуру должны проводиться регулярно, желательно ежедневно, в нежаркое время суток (утром, перед обедом, в предвечернее время, перед сном). Не рекомендуются прогулки, включающие дозированное восхождение вскоре после приема пищи. При лечении с использованием терренкура обязательно учитываются метеорологические условия. Неблагоприятные метеоусловия при повышенной метеочувствительности больных диктуют необходимость ограничения дистанции и продолжительности ходьбы. Одежда, предназначенная для терренкура, должна быть легкой, не стесняющей движений, обувь — удобной, без каблучков. Прогулки должны сопровождаться правильным дыханием, хорошим настроением, появлением приятной усталости к концу пути. Чередование напряжения и расслабления во время ходьбы создает благоприятные условия для работы органов кровообращения, дыхания и нервной системы. Во время прогулок на человека одновременно действуют климат и окружающая природа, оказывая закаляющее действие и положительное влияние на психоэмоциональную сферу, что значительно усиливает оздоровительный эффект лечебной ходьбы.

Терренкур на курортах Кавказских Минеральных Вод применяют при лечении больных с сердечнососудистой патологией, нарушениями обмена веществ, болезнями органов дыхания, пищеварения, движения и опоры, а также с целью реабилитации после инфаркта миокарда и других заболеваний.

Общие рекомендации к пользованию терренкуром

Ходить по маршрутам терренкура следует регулярно, дыхание на маршрутах терренкура должно быть равномерным, через нос (при вдохе следует умеренно выпячивать брюшную стенку и расширять грудную клетку). Необходимо сочетать дыхание с ритмом ходьбы и темпом (по ровной дороге примерно на 2—4 шага — вдох, на 3—5 шагов — выдох, на подъеме на 2—3 шага — вдох, на 3—4 шага — выдох). Шаг на подъемах должен быть более коротким. Независимо от ощущения утомления необходимо делать остановки на 1—3 минуты для

отдыха во время которых рекомендуется выполнить 2–3 дыхательных упражнения и упражнения на расслабление мышц ног. По окончании маршрута полезен отдых в положении сидя в течение 15–30 мин.

Признаком хорошей переносимости прогулок являются ровное свободное дыхание, чувство удовлетворенности, легкая приятная физическая усталость. Выраженное утомление, одышка, усиленное сердцебиение, боли в области сердца, тяжесть в голове — признаки неправильного применения ходьбы. При появлениях этих симптомов следует прекратить прогулку и обратиться за советом к врачу.

Воздействие терренкура

Горные вершины, живописные ущелья, простые овражки, различные препады, возвышенности, благоухание цветов, кустарников создают хорошее настроение, дарят бодрость. После восхождений по маршруту терренкура и аппетит улучшается, и сон становится крепче.

Ныне терренкур широко назначается при ожирении, неврозах, гипертонической болезни, ишемической болезни сердца, грудной жабе, клапанных пороках сердца, нейроциркуляторной гипотонии, с успехом используется также при понижении функции внешнего дыхания на почве туберкулеза и хронических неспецифических заболеваний легких, при бронхиальной астме, облитерирующем эндартериите.

Разработаны и внедрены методики терренкура при минусовой температуре воздуха в здравницах Западной Сибири и высокогорья.

Ходьба по ровному месту, чередующаяся с восхождениями, тренирует весь организм, дает оптимальную нагрузку мышечной системе и связочно-суставному аппарату, способствует нормализации обмена веществ, функций нервной системы и органов пищеварения, активизирует кровообращение, увеличивает потребление кислорода. Повышение мышечного тонуса — мощного регулятора вегетативных функций — влечет за собой нормализацию сосудистого тонуса. В процессе восхождения повышаются и энергетические траты организма. А это, как известно, весьма существенно для предупреждения и лечения атеросклероза и ожирения.

Спуск с горы положительно действует на органы брюшной полости, что особенно важно при вялости кишечника. Вместе с тем на спусках уменьшается функциональное напряжение сердечнососудистой системы. И поэтому маршрут с преобладанием спусков может быть рекомендован больным с более низкой физической подготовленностью и недостаточной тренированностью.

Наконец, терренкур помогает обрести после болезни хорошую форму тем, чья трудовая деятельность связана с ходьбой (экспедиторы, почтальоны, экскурсоводы и другие).

Терренкур способствует закаливанию организма, а красоты природы, спокойная обстановка создают пред-

посылки для снятия нервно-эмоционального напряжения.

Особенно полезна ходьба для тучных людей. Вот бег им противопоказан по той причине, что от большой тяжести тела приходится резко отталкиваться от земли, а это плохо отражается на позвоночнике и суставах.

Ходьба способствует похуданию. По медицинским показаниям, за 1 ч быстрой ходьбы сгорает 35 г жира. При ходьбе происходит массаж органов тела, улучшается пищеварение, что благоприятно для людей с лишними килограммами. Ходьба на работу пешком — прекрасное профилактическое средство при сосудистых заболеваниях, а также остеохондрозе, атрофии мышц, заболеваниях нервной системы и т. д.

Проявляя заботу о физическом развитии ребенка, необходимо уделять должное внимание и развитию его двигательных навыков и умений. Я, например, использовала в своей работе систему комплексной диагностики физического воспитания детей дошкольного возраста, что позволило мне объективно и довольно быстро оценить динамику их физической подготовленности и эффективность физкультурно-оздоровительных занятий в детском саду. К концу пребывания детей в подготовительной группе они могли довольно подробно рассказать, для чего следует делать утреннюю гимнастику, что нужно делать для укрепления организма и как надо заботиться о здоровье родных и близких. И не только рассказать обо всем этом, но и о том, что они делают для своего физического развития. Иначе говоря, у дошкольников сформировалось осознанное отношение к своему здоровью, расширились их представления о состоянии собственного тела, появилось стойкое желание заниматься физкультурой.

Диагностика физических качеств показала, что в результате систематической работы по физическому воспитанию в детском саду и, в частности, активизация двигательной активности детей на физкультурных занятиях, воспитание осознанного отношения детей к своему здоровью дало положительные результаты.

Приобщение воспитанников детского сада к здоровому образу жизни должно находить ежедневную поддержку и у них дома. Ведь главные воспитатели ребенка — его родители. От того, сколько внимания они уделяют здоровью детей, зависит состояние физического комфорта малышей. Поэтому я придавала большое значение работе с родителями. Так, в начале каждого учебного года проводила анкетирование родителей с целью учесть их пожелания и внести возможные коррективы в работу по укреплению здоровья дошкольников.

С помощью различных форм (папок-передвижек, консультаций, показов фрагментов занятий по валеологии на родительских собраниях, «дней открытых дверей») я знакомила родителей с методами и приемами здоровьесберегающих технологий. Родители активно участвовали в организации и проведении праздников в детском саду, развлечений, туристических походов. Физкультурные досуги «Папа, мама, я — спортивная семья» стали традицией в нашей группе. А так же совместные

мероприятия зимняя и летняя олимпиады, весенний и осенний марафон.

В этом учебном году мои дети поступили в первый класс. Наблюдая за тем, как адаптируются мои бывшие воспитанники к школьной жизни, хочу отметить, что благодаря проведенной работе они безболезненно «встроились» в новую для себя обстановку, быстро привыкли к новым условиям повседневной жизни, что закономерно

сказывается на уровне их успеваемости. Многие дети посещают кружки, гимнастические клубы и уже радуют нас своими выступлениями на концертах и праздниках. Могу с уверенностью сказать, что мой труд помог многим моим воспитанникам сполна реализовать себя на данном жизненном этапе. Впереди их ждут новые успехи и достижения. Приятно сознавать, что частичка этих достижений принадлежит и мне.

Литература:

1. М. Е. Глыбовский, Общая физическая, специальная и спортивная подготовка в системе физического воспитания ю (на примере отделения спортивных игр)
2. Фирилева Ж.Е, Сайкина Е. Г. Са-Фи-Дансе. Танцевально-игровая гимнастика для детей Серия:»Библиотека программы «Детство».Изд».Детство-Пресс»,2007,362 с.
3. Журнал «Педагогический мир», Березняк Л. Н. Конспект занятия по физкультуре с детьми подготовительной группы с использованием технологии.2011».
4. Тематические физкультурные занятия и праздники в дошкольном учреждении А. П. Щербак 1999.
5. Сценарии спортивно-театрализованных праздников. Н. И. Соловьева, И. А. Чаленко.

Формирование навыков сотрудничества у детей 5–7 лет посредством моделирования

Шевырёва Майя Ивановна, воспитатель высшей категории
АНО ДО «Планета детства «Лада», дс № 134 «Веснушки» (г. Тольятти)

Одной из актуальных проблем повышения качества дошкольного образования является изменение знанцевой парадигмы: ребенок становится активным субъектом образовательного процесса, взаимодействующим в партнерской позиции, как с педагогом, так и с другими детьми.

Это становится, возможно при использовании в образовательном процессе различных форм взаимодействия детей по типу сотрудничества.

Современные исследователи выделяют преимущества сотрудничества детей и его влияние на учебную деятельность:

- возрастает объем усваиваемого (материала) и глубина понимания;
- растет познавательная активность и творческая самостоятельность детей;
- меньше времени тратится на формирование знаний и умений;
- снижаются дисциплинарные трудности, обусловленные дефектами учебной мотивации;
- меняется характер взаимоотношений между детьми;
- дети приобретают важнейшие социальные навыки:
- такт, ответственность, умение строить свое поведение с учетом
- позиции других людей, гуманистические мотивы общения;
- педагог получает возможность индивидуализировать обучение, учитывая при делении на группы взаимные

склонности детей, их уровень подготовки, темп работы.

Сотрудничество характеризуется стремлением понять и поддержать друг друга, чтобы достичь результата, учитывая интересы друг друга, как свои собственные и добровольно проявляя активность. Основное внимание детей обращается на освоение отношений: умение договариваться, обмениваться мнениями, понимать и оценивать других и себя.

Сотрудничество детей со сверстниками на занятии представляет собой тип взаимодействия:

- требующей объединения усилий участников
 - предполагающий взаимное согласование на уровне:
 - целей
 - планирования
 - регуляции и достижения значимого общего результата
 - характеризующийся:
 - активной помощью детей друг другу,
 - достижением индивидуальных целей каждого и общих целей совместной деятельности
- Сотрудничество как тип взаимодействия в совместной деятельности характеризуется следующими обязательными компонентами:
- единством цели;
 - распределением выполняемых функций между участниками;
 - совмещением распределенных функций в простран-

стве и времени, т. е. одновременным их выполнением различными участниками вместе;

— согласованием распределенных и совмещенных функций, т. е. строгой последовательностью их выполнения по определенной программе, учитывающей деятельность каждого участника;

— наличием позитивных межличностных отношений.

В современных исследованиях доказано, что достигать большей продуктивности в решении задач позволяет использование знаково-символических средств.

Одним из таких средств является моделирование, которое позволяет ребенку познавать не только окружающий мир, но и самого себя, свою деятельность. Использование моделирования способствует осознанию дошкольниками структуры деятельности, освоению действий по ее планированию, организации рефлексии. Наглядные модели могут широко применяться при организации совместной деятельности.

Важно выделить обобщенные умения, которые необходимы ребенку для освоения моделирования как вида знаково-символической деятельности:

— анализ замещающего содержания: что можно обозначать (объект, процесс, свойство, отношение, признак и так далее);

— анализ заместителя: чем можно обозначать (какие бывают знаки: графические, жесты, мимика);

— характер связи заместителя с объектом (по сходству, или условно);

— различия по количеству применяемых знаков (один, несколько, система);

— обобщенность в использовании знаковых средств; использование уже известных обозначений или создание новых.

— постоянное соотнесение объекта и знака;

— владение принципами и правилами перевода из одного плана в другой:

- принцип изоморфизма: каждой части замещающего должен соответствовать отдельный знак, причем для одинаковых частей подбирают одинаковые заместители, для разных — разные, отражая в знаках существенные различия объектов обозначения;

- принцип адекватности: созданный знак должен быть удобен для выполнения конкретного задания, то есть изображать только то, что важно для работы;

- принцип обобщенности: одни и те же объекты можно обозначать различными средствами;

- принцип автономности: отдельные заместители могут быть объединены в целостную схему.

Необходимо обучить детей совершать совместные действия, соблюдая определенную последовательность — действовать по наглядной модели т.е. алгоритму.

Творческая группа нашего детского сада под руководством доцента кафедры дошкольной педагогики и психологии Тольяттинского Государственного Университета Щетининой Валентины Владимировны работает по вопросу формирования навыков сотрудничества у детей

старшего дошкольного возраста посредством моделирования на протяжении 3 лет.

Нами разработана стратегия освоения наглядных моделей сотрудничества:

— формирование представлений о данной модели на основе анализа инсценированных проблемных ситуаций сотрудничества;

— введение обобщенной наглядной карты-схемы, отражающей модели сотрудничества;

— закрепление представлений модели;

— практика в применении модели на разном образовательном содержании занятий.

Рассмотрим этапы работы педагогов по составлению и внедрению наглядных моделей в совместную деятельность детей.

Модели составляются совместно с воспитателем по ходу совместной работы детей при решении конкретной задачи.

Воспитатель, организуя работу детей в парах по выполнению одного и того же задания, задает вопросы после каждого этапа деятельности: «Что мы делали?», «Как это можно зарисовать?».

Обсуждая каждое совершенное действие, дети совместно обозначают его при помощи условных знаковых символов, которые придумывают вместе.

В результате этой работы мы получили четыре наглядных модели сотрудничества, по которым дети могут осуществлять деятельность самостоятельно. При анализе модели дети приходят к выводу: задания могут быть разными, но «выглядит» модель одинаково.

Модели сотрудничества:

Обобщённая модель сотрудничества



— определение и принятие общей для партнеров цели деятельности как единой

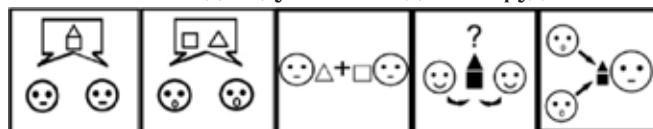
— предварительное обсуждение и планирование совместной деятельности

— выполнение общей работы «вместе», осуществление текущего контроля, помощь и взаимопомощь детей

— обсуждение результатов совместной деятельности — итоговый контроль

— презентация совместного результата — совместный рассказ о том, что у них получилось и как работали «вместе»

Совместно-индивидуальная модель сотрудничества



— принятия общей цели

— предварительное обсуждение и планирование совместной деятельности

— выполнение каждым партнером «своей» части общей работы, осуществление текущего контроля выполнения задания — самоконтроль, взаимоконтроль, взаимопомощь детей

— итоговый самоконтроль, взаимоконтроль результата выполнения задания

— презентация совместного результата

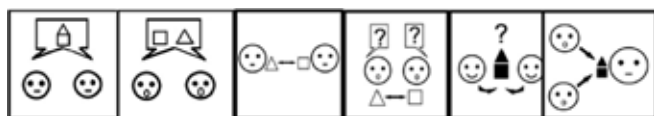
Совместно-последовательная модель сотрудничества



— выполнение первым ребенком части общей работы, помощь и контроль со стороны второго партнера

— передача первым ребенком предмета совместной деятельности второму ребенку, выполнение тем второй части работы, контроль и помощь со стороны первого (конвейер)

Совместно-взаимодействующая модель сотрудничества



— одновременное взаимодействие каждого участника со всеми остальными

— планирование, координация и оценка как промежу-

Литература:

1. Римашевская Л. С., Технология развития навыков сотрудничества у старших дошкольников: Учебно-методическое пособие Центр педагогического образования, 2007 г., 112 стр., 210*135*5 мм., тираж: 3000

Дидактическая игра как средство развития познавательного интереса у детей старшего дошкольного возраста

Шинкарёва Надежда Алексеевна, кандидат педагогических наук, доцент;

Евдокимова Оксана Александровна, студент

Восточно-Сибирская академия образования (г. Иркутск)

Ключевые слова: интерес, познавательный интерес, дидактическая игра, дошкольный возраст, развитие, знание.

Возрастающее внимание современной науки и практики образования к вопросам развития познавательных интересов обусловлено главной особенностью современного мира — его динамичностью. Происходящие изменения столь интенсивны, что человеку все реже удается сохранять гармонию с окружающим, используя усвоенные знания и привычные поведенческие модели.

Интенсивное изменение окружающей жизни, активное проникновение научно-технического прогресса

точного, так и итогового результатов

При организации взаимодействия детей часто возникает необходимость оказания детьми помощи друг другу и исправление ошибок. Для этого мы используем наглядную модель «алгоритм помощи».

Введение «алгоритма помощи» осуществляется в соответствии с представленными подходами.

Алгоритм помощи



Постепенное дозирование помощи с целью обеспечения максимальной самостоятельности в исправлении ошибки

- заметить ошибку
- предложить помощь
- показать где ошибка
- исправить

Таким образом, использование моделирования способствует осознанию дошкольниками структуры деятельности, освоению действий по ее планированию, организации рефлексии. Важно, чтобы методика руководства детьми учитывала логику освоения детьми знаково-символических средств; стимулировалась инициатива и самостоятельность детей по использованию наглядных моделей при организации и осуществлении совместной деятельности по решению различных задач.

во все ее сферы диктуют педагогу необходимость выбирать более эффективные средства обучения и воспитания на основе современных методов и новых интегрированных технологий. Одним из эффективных средств развития познавательного интереса может выступать дидактическая игра, в которой создаются наиболее благоприятные условия не только для познавательного, но и всестороннего развития ребенка в дошкольном возрасте.

Изучая сущностную характеристику «познавательного интереса» в психолого-педагогической литературе, мы пришли к выводу, что психологи признают интерес сложным и значимым для личности образованием. Б. Г. Ананьев, Л. И. Божович, С. Л. Рубинштейн, А. Г. Ковалев считают, что общая теория интереса раскрывает материалистический подход к данной проблеме.

Понимание интереса как сложного психического образования в работах психологов представлено в зависимости от того, какой из составляющих компонентов выделяется как основополагающий [1;5].

В общепедагогическом смысле интерес определяется (от лат. *interest* — имеет значение, важно) как стремление к познанию объекта или явления, к овладению тем или иным видом деятельности. В педагогической практике познавательный интерес рассматривается как внешний стимул процессов воспитания и обучения, как средство активизации познавательной деятельности ребенка, как эффективный инструмент педагога, позволяющий ему сделать процесс обучения привлекательным, выделить в обучении именно те аспекты, которые смогут привлечь к себе непроизвольное внимание детей, активизируют мышление, обеспечивают легкость и прочность усвоения [3].

С позиции Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна развитие познавательного интереса происходит в деятельности, где прослеживается генетическая линия его развития: любопытство, любознательность, познавательный интерес.

Как особая форма отражения психического, эмоциональные процессы приносят в интерес множество эмоциональных состояний и переживаний: чувство успеха, радости познания, гордости за свои достижения, удовлетворение деятельностью. Г. И. Щукина отмечала, что в интересе «эмоциональные процессы, переживания, не оставляют места холодной рассудочности». Без этого нельзя представить развитие познавательных интересов [7].

Познавательный интерес выражен в своём развитии различными состояниями. Условно различают последовательные стадии его развития: любопытство, любознательность, познавательный интерес, теоретический интерес. И хотя эти стадии выделяются чисто условно, наиболее характерные их признаки являются общепризнанными (А. Ю. Дейкина) [3].

На стадии любопытства ребенок довольствуется лишь ориентировкой, связанной с занимательностью того или иного предмета, той или иной ситуации. Эта стадия ещё не обнаруживает подлинного стремления к познанию. И, тем не менее, занимательность как фактор выявления познавательного интереса может служить его начальным толчком.

Любознательность характеризуется стремлением человека проникнуть за пределы увиденного. На этой стадии интереса обнаруживаются достаточно сильные выражения эмоций удивления, радости познания, удовлет-

ворённостью деятельностью. В возникновении загадок и их расшифровке и заключается сущность любознательности, как активного видения мира, которое развивается не только на уроках, но и в труде, когда человек отрешён от простого исполнительства и пассивного запоминания.

Познавательный интерес характеризуется познавательной активностью, явной избирательной направленностью информации, ценной мотивацией, в которой главное место занимают познавательные мотивы. Познавательный интерес содействует проникновению личности в существенные связи, отношения, закономерности познания. Эта стадия характеризуется поступательным движением познавательной деятельности, поиском интересующей его информации.

Для выявления уровня познавательного интереса у детей дошкольного возраста мы определили методики и уровни.

В качестве основных методик для изучения особенностей развития познавательного интереса у детей дошкольного возраста мы использовали следующие:

1. Методика «Маленький исследователь» Л. Н. Прохоровой.

Цель: выявление степени устойчивости интересов ребёнка.

2. Диагностическое задание-игра «Да — нет» Л. Н. Прохоровой

Цель: исследование динамики развития любознательности (исследовательской активности) в форме вопросов, умения видеть проблемы. Находить неизвестное в известном, необычное в обычном.

3. Методика «Древо желаний» В. С. Юркевича

Цель: выявление уровня развития познавательного интереса детей (используются картинки и словесные ситуации).

Качественный анализ:

— Высокий уровень — стремление проникнуть в причинно-следственные связи явлений, отчётливо проявляется исследовательский интерес к миру.

— Средний уровень — потребность в знаниях есть, но привлекает только конкретная информация, причём достаточно поверхностная.

— Низкий уровень — дети удовлетворяются односложной информацией, например, их интересует реальность услышанной когда-то сказки, легенды и так далее.

Как средство развития познавательного интереса у детей дошкольного возраста, мы в своей работе будем использовать дидактическую игру.

Так, как обязательным условием возникновения познавательного интереса являются дидактически продуманные занятия и игры. Педагог осуществляет обучающее и развивающее воздействие путем привлечения внимания детей, словесных указаний, что им нужно сделать, увидеть, услышать и наглядного показа способа действий. Именно определение содержания и направления деятельности детей вызывает заинтересованность, практическую и умственную активность детей, способствует

повышению произвольности и осознанности восприятия, активного обследования предмета.

Дидактическая игра выступает как прообраз учебной деятельности, в любой дидактической игре всегда присутствуют игровая задача, игровое действие и правила игрового поведения. Проблемой изучения дидактической игры как средства и метода развития детей, а также как формы организации деятельности занимались такие ученые, как А. К. Бондаренко, Е. В. Карпова, Л. А. Венгер, В. Миленко, А. П. Усова и многие другие [2;4;6]. В рамках своих исследований они рассматривали цели и задачи, особенности и структуру дидактической игры как метода развития и воспитания детей дошкольного возраста в процессе различных видов деятельности.

Дидактические игры оказывают результативное влияние на становление умений самостоятельно получать знания и мыслить, на формирование учебной деятельности в целом. По мнению А. К. Бондаренко, надобность в игре возникает тогда, когда педагог ставит своей целью довести учебный материал до более глубокого понимания, чтобы ребенок, запомнив материал, глубже его понял [2].

Отечественными учеными, такими как Л. А. Венгер, Д. Б. Эльконин, дидактическая игра рассматривается

как игра специально предназначенная для целей обучения дошкольников и младших школьников. В педагогике сложилось традиционное деление дидактических игр на три основных вида: игры с предметами (игрушками, природным материалом), настольно-печатные игры и словесные.

Для развития познавательного интереса в игре нами были выделены педагогические условия, согласно которым игра наиболее эффективно способствует развитию познавательного интереса, если:

— в процессе игры создается насыщенная информационная среда и возможность практической деятельности детей;

— игра, для развития познавательного интереса имеет определенную структуру, включающую мотивационный, ориентировочный, исполнительный и контрольно-оценочный компоненты;

— в процессе игровой деятельности учитываются индивидуальные особенности детей.

Таким образом, благодаря познавательному интересу и сами знания, и процесс их приобретения дошкольниками могут стать движущей силой развития интеллекта и важным фактором воспитания личности.

Литература:

1. Ананьев Б. Г. Познавательные потребности и интересы [Текст] / Б. Г. Ананьев, Уч. зап. ЛГУ, № 265; вып. 16, Психология. — Л., 1959. — С. 41–60.
2. Бондаренко А. К. Дидактические игры в детском саду [Текст]: Кн. для воспитателя детского сада / А. К. Бондаренко. — 2-е изд., дораб. — М.: Просвещение, 1991. — 148 с.
3. Дейкина А. Ю. Познавательный интерес: сущность и проблемы изучения [Текст] / А. Ю. Дейкина; Бийск. пед. гос. ун-т им. В. М. Шукшина. — Бийск: НИЦ БПГУ, 2002. — 47 с.
4. Карпова Е. В. Дидактические игры в начальный период обучения [Текст] / Е. В. Карпова. — Ярославль, 1997. — 476 с.
5. Ковалев А. Г. Психология личности [Текст] / А. Г. Ковалев. — Л.: Изд. ЛГПИ им. А. И. Герцена, 1963. — С. 102–103.
6. Усова А. П. Роль игры в воспитании детей [Текст] / А. П. Усова. — М., 1978. — 136 с.
7. Щукина Г. И. Проблема познавательного интереса в педагогике [Текст] / Г. И. Щукина. — М., 2003. — 120 с.

5. ПЕДАГОГИКА ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Мотивация учебной деятельности школьника

Ахмедова Айшат Магомедовна, кандидат педагогических наук, доцент;
Махмудова Фируза Абдулаевна, старший преподаватель
Дагестанский государственный педагогический университет (г. Махачкала)

В психологии мало изучена мотивационная сфера человека. В разные времена человеческой жизни ученые интересовались, что движет человеком при выполнении каких-либо действий, что побуждает к этому действию.

Всю первую половину века в западной психологии господствовали психоаналитические представления о мотивации поведения, согласно которым, основные мотивы человека формируются в раннем детстве и последующем только проявляются, оставаясь в целом неизменным.

Такие представления об источниках формирования амбиций человека, его мотивации достижения фактически закрывали всякую возможность целенаправленного формирования этих качеств в более поздних школьных возрастах.

В психологической науке существуют различные подходы к определению обучения как взаимодействие двух деятельностей — учебной деятельности учащихся и профессиональной деятельности учителя.

Один из них заключается в том, что учение — это усвоение знаний, умений и навыков. В соответствии с этим подходом учитель демонстрирует учащимся правильные ответы, учащиеся их имитируют (т. е. воспроизводят, повторяют и усваивают), а учитель при этом подкрепляет и усиливает эти правильные ответы с помощью самых различных средств, обеспечивая прочность усвоения знаний, умений и навыков [1].

Сторонники других взглядов исходят из того, что ученик — это своего рода пассивное воспринимающее устройство, которое учитель наполняет знаниями, информацией примерно также как наполняют водой пустой стакан из полного кувшина [5].

Следующий подход говорит о том, что ученик — активный субъект, находящийся в процессе постоянного активного взаимодействия со своим окружением. Задача учителя при этом заключается в том, чтобы создать наиболее благоприятные условия для этого взаимодействия [4].

Мотивацию можно лишь стимулировать, повышать и развивать, но нельзя тренировать у учащихся непосредственно, как например, навыки чистописания, нельзя мотивации и научиться, как какому-либо учебному предмету. И поэтому в своей ежедневной работе учителя, как пра-

вило, не придерживаются какого-то одного из этих подходов, потому что мотивация — это не навык, и не информация.

В значительной степени под влиянием психоаналитических представлений в конце 50-х годов исследователи мотивации достижения обратились к изучению особенностей семейного воспитания, которые могли бы объяснить существенные индивидуальные различия в степени выраженности мотива достижения [4].

В соответствии с теоретическими представлениями основоположников данного направления, американских психологов Джона Аткинсона и Дэвида Макклелланда этот мотив складывается из противоположных мотивационных тенденций — стремление к успеху и избегание неудач. Высокий уровень достижения означал, что у ребенка преобладает, доминирует стремление к успеху; низкий уровень мотивации свидетельствовал, напротив, о преобладании у ребенка стремления избегания неудач. Экспериментально было показано, что высокая мотивация формируется только в тех семьях, где родители постоянно повышали уровень своих требований к детям и одновременно могли предлагать им ненавязчивую помощь и поддержку, а также отличались мягкостью и теплотой в отношениях со своими детьми. А семьи, в которых родители игнорировали своих детей, были безразличны к ним или осуществляли очень строгий надзор, директивную опеку над ними, у детей, как правило, доминирующим становилось стремление избегать неудач и, следовательно, формировался в целом низкий уровень мотивации достижения в целом. [3].

Д. Макклеланд, анализируя условия формирования мотива достижения, объединил основные формирующие влияния в черте группы: [5]

— Формирование синдрома достижения, т. е. преобладание у человека стремления успеха над стремлением избегания неудач:

— Самоанализ;

— Выработка оптимальной тактики целеобразования в конкретных видах поведения и в жизни в целом;

— Межличностная поддержка

Изучение мотивов учебной деятельности было выбрано потому, что именно эта деятельность является ведущей на

протяжении всего школьного возраста, а следовательно и мотивы, побуждающие ее, должны иметь существенное значение для детей в этот период психического развития.

В результате исследования было установлено, что учебная деятельность школьников побуждается целой системой разнообразных мотивов.

Для детей разного возраста и для каждого ребенка не все мотивы имеют одинаковую побудительную силу. Одни из них являются основными, ведущими, другие — второстепенными, побочными, не имеющими самостоятельного значения. Последние всегда так или иначе подчинены ведущим мотивам. В одних случаях таким ведущим мотивом может оказаться стремление завоевать место отличника в классе, в других случаях — желание получить высшее образование, в третьих — интерес к самим знаниям.

Все эти мотивы учения могут быть подразделены на две большие категории. Одни из них связаны с содержанием самой учебной деятельности и процессом ее выполнения; другие — с более широкими взаимоотношениями ребенка с окружающей средой. К первым относятся познавательные интересы детей, потребность в интеллектуальной активности и овладении новыми умениями, навыками и знаниями; другие связаны с потребностями ребенка в общении с другими людьми, в их оценке и одобрении, с желанием ученика занять определенное место в системе доступных ему общественных отношений.

Эти категории мотивов могут быть необходимы для успешного осуществления не только учебной, но и любой другой деятельности.

Также они характеризуются специфическими особенностями на разных этапах развития ребенка. Анализ особенностей мотивации учения у школьников разных возрастов обнаружил закономерный ход изменений мотивов учения с возрастом и условия, способствующие этому изменению [4].

У детей, поступающих в школу, широкие социальные мотивы выражают возникающую в старшем дошкольном возрасте потребность занять новое положение среди окружающих, а именно положение школьника, и стремление выполнять связанную с этим положением серьезную, общественно значимую деятельность.

Одновременно у детей, поступающих в школу, имеется и определенный уровень развития познавательных интересов. Первое время и те и другие мотивы обеспечивают добросовестное, можно даже сказать, ответственное отношение учащихся к учению в школе. В первом и втором классах такое отношение не только продолжает сохраняться, но даже усиливается и развивается.

У детей семи лет положительное отношение к учению, а также существует потребность удовлетворения позиции школьника, которая имеет для них свою эмоциональную привлекательность, а учитель является центральной фигурой в классе, способной определять и поведение детей, и их взаимоотношения. На этом этапе развития мнение учителя обеспечивает переживание ребенком состояния большего или меньшего эмоционального благополучия [1].

Специальное изучение процесса формирования познавательных интересов позволило выявить их специфику на разных этапах возрастного развития школьников. В начале обучения познавательные интересы детей еще довольно неустойчивы. Для них характерна известная ситуативность: дети с интересом могут слушать рассказ учителя, но этот интерес исчезает вместе с его окончанием. Такого рода интересы можно характеризовать как эпизодические [3].

Изучение мотивации — это выявление ее реального уровня и возможных перспектив, зоны ее ближайшего развития у каждого ученика и класса в целом. Результаты изучения становятся живой основой для планирования процесса формирования. Вместе с тем в процессе формирования мотивации вскрываются новые ее резервы, поэтому подлинное изучение и диагностика осуществляются в ходе формирования.

Формирование является целенаправленным, если исследователь сравнивает полученные результаты с тем исходным уровнем, который предшествовал формированию, и теми планами, которые были намечены. Организуя изучение и формирование мотивации, важно не допускать упрощенного их понимания. Изучение не следует рассматривать как только регистрацию того, что лежит на поверхности и бросается в глаза («хочет» или «не хочет» школьник учиться), а следует строить как проникновение в глубинные закономерности становления ученика как личности и как субъекта деятельности [3].

Одной из сторон изучения и формирования мотивации учащихся является обеспечение человеческих отношений между учителем и учеником.

1. Главной задачей изучения в школе является не отбор детей, а контроль за ходом их психического развития с целью коррекции обнаруживаемых отклонений, в том числе только намечающихся.

2. При изучении психологических особенностей конкретного ребенка надо сравнивать его не с другими детьми, а с ним самим, его прежними результатами, оценивать его по индивидуальному вкладу в то или иное достижение.

3. Необходимо подходить к психологическому изучению и формированию мотивации учащихся с оптимистической гипотезой. Она означает определение оптимальной зоны, в которой ребенок, несмотря на внешне небольшие успехи проявляет больший интерес, добивается несколько больших достижений, чем в других сферах. При составлении прогноза необходимо применять оптимистический подход, который надо строить на основе анализа зоны ближайшего развития, обучаемости школьников и нельзя при этом исходить только из наличного уровня (двухуровневая диагностика, по Л. С. Выготскому). При этом прогноз должен осуществляться в двух вариантах: при условии, что с ребенком своевременно будет проведена необходимая работа, и при условии, что с ним такой работы проводиться не будет [5].

4. Желательно стремиться за внешне одинаковыми проявлениями (например, отсутствие положительной мо-

тивации к учению) увидеть разные причины этого и их сочетание, неповторимое для каждого ребенка (неумение учиться, несформированности умений постановки целей). Так, за внешне высоким уровнем отношения к учению могут скрываться мотивы личного преуспеяния, а за внешне низким — могут стоять большая требовательность к себе, критичность.

Психологи все реже оценивают мотивацию учения лишь как простое побуждение, как состояние (желания, интерес, склонность) определенной избирательной на-

правленности учащихся на освоение учебного содержания. Мотивация учения определяется не только тем, какие мотивы и потребности учащихся реально вовлечены в учебный процесс, но и теми эмоциональными и рациональными оценочными процессами, которыми буквально пропитан мотивационный процесс

На современном этапе мотивация учения рассматривается как сложный многокомпонентный и многофазный процесс, в котором задействованы различные (волевые, когнитивные и эмоциональные) составляющие.

Литература:

1. Анохина Т. Педагогическая поддержка как реальность современного образования. // Новые ценности образования, вып.6. — М.: Инноватор, 1996. — с. 71–80.
2. Бархаев Б.П. Педагогические технологии воспитания и развития. // Школьные технологии, 1998, № 1. — с. 68–81.
3. Басова Н.В. Педагогика и практическая психология. — Ростов на Дону: Феникс, 1999. — 416 с.
4. Мудрик А.В. Учитель: мастерство и вдохновение. — М.: Просвещение, 1986. — 160 с.
5. Новые технологии воспитательного процесса. — М.: Б.И., 1994. — 109 с.
6. Усова А.В. Формирование у учащихся учебных умений. — М.: Знание, 1987. — 96 с.

Обучающие игры на уроках английского языка в средней общеобразовательной школе

Бегларян Софья Гамлетовна, учитель английского языка

МОУ средняя общеобразовательная школа № 5 (г. Егорьевск, Московская обл.)

Игра представляет собой сложный социокультурный феномен, которому посвящено множество фило-софско-культурологических, психологических и методических исследований. Среди них особое место принадлежит вопросу об использовании игры в учебных целях. Об обучающей функции игры известно уже давно. Многие выдающиеся педагоги справедливо обращали внимание на эффективность использования игр в процессе обучения. Игровые формы работы способствуют созданию на уроке благоприятного психологического климата и активизируют деятельность учащихся. В игре проявляются особенно полно и порой неожиданно способности человека, ребенка в особенности. Игра — особо организованное занятие, требующее напряжения эмоциональных и умственных сил. Игра всегда предполагает принятие решения, — как поступить, что сказать, как выиграть? Желание решить эти вопросы обостряет мыслительную деятельность учащихся. Использование игры на уроках иностранного языка также не ново. И, тем не менее, несмотря на очевидную привлекательность обучающих игр, они недостаточно используются на уроках иностранного языка, не стали подлинным средством обучения, частью общей системы. Практика показывает, что игры чаще всего служат развлекательным моментом на уроке, учителя к ним прибегают скорее для того, чтобы снять утом-

ление учащихся, используя их лишь в качестве разрядки. А вместе с тем, игра имеет и большой обучающий потенциал. Именно поэтому данная тема чрезвычайно важна для глубокого ее изучения и особенно практического применения в школах.

Но что же отличает обучающие игры от других видов игр? Прежде всего, обучающая игра характеризуется содержательной основой. Во-вторых, в обучающих играх игроки достигают заранее намеченный результат, а не практический как, например, в игровой деятельности. Заметим, что именно игровая деятельность является наиболее близкой детям, так как это любимое занятие детей, и она рассматривается многими психологами и педагогами как одна из форм организации детской жизни. В игровой деятельности формируется мотивационная сфера ребенка, сознательное желание учиться. В условиях этой деятельности значительно повышается острота зрения; происходит более глубокое запоминание нового материала, психологическая готовность детей к речевому общению.

Игра имеет много преимуществ, и она должна использоваться на уроках, особенно на уроках иностранного языка.

Говоря о классификации игр необходимо заметить, что попытки классифицировать игры предпринимались еще в прошлом веке как зарубежными, так и отечест-

венными исследователями, которые занимались проблемой игровой деятельности. Среди отечественных психологов и педагогов внимания заслуживают такие авторы, как Н.П. Аникеева, М.Ф. Стронин, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн и Д.Б. Эльконин.

Н.П. Аникеева предлагает следующую классификацию игр:

- игры-драматизации, основанные на исполнении какого-либо сюжета, сценарий которого не является жестким каноном;

- игры-импровизации, где действующие лица знают основной сюжетный стержень игры, характер своей роли, а сама игра развивается в виде импровизации;

- игры на преодоление этапов, когда определяются этапы, на каждом из которых выполняется определенная задача познавательного характера;

- деловые игры, в которых разыгрываются ситуации, построенные на выявлении функциональных связей и взаимоотношений между разными уровнями управления и организации.

М.Ф. Стронин, автор ряда книг, посвященных обучающим играм, которые используются в обучении иностранным языкам, выделяет два вида таких игр:

- подготовительные, способствующие формированию речевых навыков;

- творческие игры, цель которых заключается в дальнейшем развитии речевых навыков и умений.

В данной статье я бы хотела подробно рассмотреть обучающие игры, которые мы чаще всего используем на уроках английского языка в начальной школе. Эти игры больше всего нравятся детям и дают положительный результат в достижении поставленных целей. Многие игры наши ученики запоминают и просят поиграть в них в средней школе.

1. Фонетические игры практикуют и развивают произносительные навыки: отработка произношения и ритма, отдельных фонем, снятие фонетических трудностей.

Игра «I spy»

Учитель дает установку: I spy with my little eye.

Something beginning with [b].

Дети называют известные им слова, начинающиеся со звука [b]: bear, big, ball... Победителем считается ученик, назвавший последнее слово.

2. Орфографические игры необходимы для тренинга в написании английских слов. Часть игр может быть рассчитана на тренировку памяти учащихся, а часть — на некоторые правила в правописании английских слов.

Игра «Мозаика»

Ученикам раздаются карточки с буквами. Учитель дает установку: «Было у меня слово, рассыпалось оно на буквы, угадайте, что это за слово?»

Игра «Телеграммы»

Цель: развитие орфографического и лексического навыков.

Ход игры: преподаватель пишет на доске какое-нибудь слово. Каждый играющий должен придумать телеграмму,

в которой первое слово начинается с первой буквы слова, написанного на доске, второе — со второй буквы и т.д.

3. Задача обучающих грамматических игр научить учащихся употреблению речевых образцов, содержащих определенные грамматические трудности, создать естественную ситуацию для употребления грамматической структуры, развить коммуникативную активность и самостоятельность младших школьников.

Игра «Грамматическое лото»

1. Seasons.

Учитель предлагает кому-то из учеников задумать какое-либо время года и описать его, не называя. Например: It is cold. It is white. I ski. I skate. I play snowballs. Учащиеся пытаются отгадать: Is it spring? Is it winter? Выигрывает тот школьник, кто правильно назвал время года.

2. Button.

Глагол to have хорошо усваивается в игре «Button» (английский вариант игры «Колечко»). Все ученики держат ладони лодочкой. Ведущий кладет пуговицу в руки одного из них, а другой ведущий должен угадать, у кого она находится. Второй ведущий обращается к ученику: «Button, button! Have you a button?» — «No», слышит он в ответ и обращается с этим же вопросом к другому ученику. Игра продолжается до тех пор, пока ведущий не угадает, у кого в руках пуговица; при этом он может задать только три вопроса. Эта игра готовит младших школьников к диалогической речи.

4. Лексические игры ставят целью тренировать учащихся начальной школы в употреблении лексики в бытовых ситуациях, знакомить их со структурой английского высказывания, активизировать речемыслительную деятельность, развивать речевую реакцию в коммуникативных блоках.

Игра «Выучи слова, используя рифмовку»

1) Очень любит манку обезьянка — monkey.

2) В английском я вершин достиг! Свинья, я знаю, будет — pig.

3) Каждый из ребят поймет: птица — по-английски bird.

4) Имеет пышный рыжий хвост проказница лисица — fox.

5) В цирке он большой талант, слон могучий — elephant.

Игра «Children and animals»

Цель игры: закрепление названий животных. Ученики встают в круг. Учитель рассчитывает детей на первый-четвертый. Затем следует команда: «All number ones cross the circle as a hare». Те учащиеся, чей номер один, пересекают круг, прыгая как зайчики и т.д.

Ролевые игры формируют речевые умения, позволяющие реализовать максимум коммуникативных намерений при максимуме прочности и гибкости навыков использования языкового материала. Данный тип игры наиболее точно воссоздает ситуацию и атмосферу общения. За её участниками закрепляется определённый характер, они находятся в определённых отношениях, что

предполагает разнообразную речевую реакцию, включая эмоциональную. У детей возникает потребность выразить радость или огорчение, восторг или негодование и они должны найти средства для выражения своих эмоций.

Игра «Shopping»

Продавец: — Hello! Come in please!

Покупатель: — Good morning!

Продавец: — What do you like to buy?

Покупатель: — I'd like to buy a bear (a ball, a cat)?

Продавец: — Here it is!

Покупатель: — Thank you very much.

Продавец: — You are welcome! Come again!

Покупатель: — Thank you! Good bye.

Подводя итоги можно сказать, что игра — традиционный, признанный метод обучения и воспитания. Это уникальное средство ненасильственного обучения детей. Игра соответствует естественным потребностям и желаниям ребенка, а потому с ее помощью он будет учиться с удовольствием. Игра — это деятельность, в которой ре-

бенок сначала эмоционально, а затем интеллектуально осваивает всю систему человеческих отношений. Они комплексно воздействуют на интеллектуальную, эмоциональную, волевую, коммуникативную и другие стороны подрастающей личности. С точки зрения организации словесного материала игра не что иное, как речевое упражнение. Игру так же рассматривают как ситуативно-вариативное упражнение, где создается возможность для многократного повторения речевого образца в условиях, максимально приближенных к реальному речевому общению с присущими ему признаками — эмоциональностью, спонтанностью, целенаправленностью речевого воздействия. Игры способствуют выполнению важных методических задач: созданию психологической готовности детей к речевому общению; обеспечению естественной необходимости многократного повторения ими языкового материала; тренировке учащихся в выборе нужного речевого варианта, что является подготовкой к ситуативной спонтанности речи вообще.

Литература:

1. Аникеева Н. П. Психологический климат в коллективе: научное издание / Н. П. Аникеева. — М.: Просвещение, 1998. — 223 с.
2. Бочарова Л. П. Игры на уроках английского языка на начальной и средней ступени обучения // Иностранные языки в школе. № 3 / — 1996—27 с.
3. Бутко Г. В. Языковые игры на уроках английского языка. Иностранные языки в школе. - 1987-№ 4
4. Клементьева Т. Б., Монк Б. Счастливый английский. Книга 2. — М.: Просвещение, 1993.
5. Колесникова И. Е. Игры на уроке английского языка: пособие для учителя. / И. Е. Колесникова — Минск: Народная Асвета. — 2000—120 с.
6. Стронин М. Ф. Обучающие игры на уроке английского языка / М. Ф. Стронин — М.: Просвещение, 2001—370 с.
7. Якобсон П. М. Психология чувств и мотиваций / П. М. Якобсон. — М.: НПО «Модек», 1998 — 304 с.

ГИА как итоговая форма контроля сформированности умений говорения на уроках английского языка

Бузорина Ксения Алексеевна, учитель английского языка
МОБУ СОШ № 16 (г. Белорецк, Башкортостан)

Контроль, как известно, — это определение уровня владения языком, достигнутого учащимися за определенный период обучения. Контроль позволяет преподавателю получить информацию о результатах работы группы учащихся в целом и каждого учащегося в отдельности; о результатах своей работы (узнать, насколько эффективны приемы обучения, определить неудачи в работе, что позволяет внести изменения в программу обучения) [1, с. 113].

Контроль на уроках иностранного языка может преследовать разные цели: он позволяет совершенствовать процесс обучения, заменять малоэффективные приемы и способы обучения более эффективными, создавать

более благоприятные условия для коррекции и улучшения практического владения языком.

С 2004 года в Российской Федерации проводится апробация государственной (итоговой) аттестации (ГИА) выпускников 9-х классов в новой форме. Экзамен проводится в виде тестирования на специальных бланках, похожих на бланки ЕГЭ.

Как показал анализ контрольно-измерительных материалов ГИА, при проведении аттестации используются задания стандартизированной формы, включающие в себя задания с выбором ответа, а также с кратким и развернутым ответом: **письменная** (разделы 1–4, включающие задания по аудированию, чтению, письменной речи,

а также задания на контроль лексико-грамматических навыков выпускников) и **устная** (раздел 5, содержащий задания по говорению)

В работу по иностранному языку включены 14 заданий с выбором ответа; 18 заданий с кратким ответом; 3 задания с развёрнутым ответом.

Для обозначения типа заданий используются буквы латинского алфавита А, В, С, к которым добавляется соответствующий номер данного типа задания, например А1, В2, С3 и так далее.

Основной целью обучения говорению является развитие у учащихся способности осуществлять устное речевое общение в разнообразных социально детерминированных ситуациях.

Согласно требованиям стандарта, по окончании школы любого типа учащиеся должны общаться в условиях непосредственного контакта, то есть понимать и реагировать на устные высказывания партнера (в том числе носителя изучаемого языка) в рамках сфер, тематики и ситуаций, предусмотренных программой для школ конкретного типа; рассказывать о себе и окружающем мире, о прочитанном и услышанном, выражая отношение к предмету высказывания или к полученной информации.

Исследователи отмечают, что владение языком имеет уровневый характер, поэтому умение говорения будет отличаться у учащихся разных школ степенью корректности, прочностью сформированности, охватом сфер, тем и ситуацией общения [2, с. 15].

Следует выделить объекты контроля ГИА по английскому языку: знания и сформированные на их основе речевые навыки; умения пользоваться приобретенными знаниями и навыками в различных ситуациях общения (коммуникативная компетенция); знания страны изучаемого языка и национальных особенностей речевого поведения его носителей (социокультурная компетенция). Особым объектом контроля со стороны учителя ИЯ является уровень владения учащимися специально отобраным для каждого класса иноязычным коммуникативным ядром, состоящим из серии диалогических единств [4, с. 16].

Анализируя проблемы, возникшие в процессе проведения ЕГЭ, не следует забывать о специфике содержания обучения иностранному языку в основной школе, которая обусловлена способами и формами итоговой проверки девятиклассников: *речевая компетенция* (проверяется через умения: в говорении (в монологической и диалогической формах); в аудировании (понимание основного содержания прослушанного и выборочное понимание прослушанного); в чтении в двух его видах (понимание основного содержания прочитанного, полное понимание прочитанного); в письменной речи (написание личного письма)), *языковая компетенция* (проверка лексических и грамматических знаний и навыков); *социокультурная компетенция*: проверяется через содержание текстов для чтения и аудирования, насыщенных различными социокультурными фактами.

Для уроков по обучению говорению методисты предлагают задания следующих видов: драматизация диалогов; составление собственных диалогов по образцу; запрос информации с использованием формул речевого этикета, речевых клише; подготовка собственного высказывания в рамках изучаемой учебной темы с использованием различных опор языкового, речевого, содержательного характера.

Проведенный нами сопоставительный анализ заданий по говорению в ГИА и УМК К.И. Кауфман, М.Ю. Кауфман [3, с. 97] свидетельствует о том, что развитию навыков монологической речи уделяется значительно больше внимания, чем в предыдущих УМК. Таким образом, учащиеся могут составить такие типы монологов, как монолог-описание, монолог-приветствие, монолог-повествование, монолог-сообщение. Они также могут кратко передать содержание текста с выражением собственного отношения к прочитанному, что предполагает высокий уровень обобщений и является одним из базовых учебных умений.

Что же касается обучения говорению, то для того чтобы включить учащихся в процесс речевого взаимодействия как можно раньше, в курсе используются комплексные проблемно-коммуникативные задания. Эти задания могут быть как репродуктивного, так и продуктивного характера. При построении высказывания учащимися необходима опора на устные и письменные тексты, однако в большинстве заданий, ориентированных на развитие умений говорения, акцент делается не на механическом воспроизведении текста или его отдельных частей, а на осознанном выборе только необходимой информации. Переосмысление информации предполагает умение понимать текст не только на уровне содержания, но и на уровне смысла, а также умение строить свой текст, используя различные способы трансформации.

Диалогической речи по-прежнему уделяется достаточное внимание. Учащиеся продолжают знакомство с речевыми моделями и структурами, лежащими в основе таких типов диалогов, как диалог — расспрос, диалог-обмен мнением, интервью.

Речевые модели являются основой для построения аналогичных диалогов по модели. В учебнике предлагается достаточное количество диалогов с пропусками, заполнение которых предполагает осознанное использование ранее выученных моделей или отдельных структур в новой речевой ситуации. Такие упражнения и задания готовят учащихся к осуществлению спонтанного неподготовленного речевого взаимодействия с использованием адекватных ситуаций, реплик реагирования.

С этой же целью предлагаются этикетные формулы (выражение согласия, несогласия, сомнения, озабоченности, уверенности) для того, чтобы учащиеся могли моделировать собственные реплики на основе осознанного выбора тех структур.

Подобные задания, как и в ГИА, имеются в рассматриваемом УМК. Критериями оценивания раздела «Гово-

рение» являются следующие: содержание (лексический материал по каждой теме тщательно изучается), взаимодействие с собеседником (клише, вводные слова также изучаются в курсе УМК), лексико-грамматическое оформ-

ление речи (грамматика и лексический материал изучается в УМК), произносительная сторона речи (произношение отрабатывается в УМК) — все эти критерии и отражаются в заданиях УМК по Кауфману.

Литература:

1. Бим И.Л. Теория и практика обучения иностранному языку в средней школе. — М.: Просвещение, 1988. — 251 с.
2. Гальскова Н.Д. Цели и содержание обучения говорению в начальной школе / Гальскова Н.Д., Чепцова М.Б. // Иностранные языки в школе. — 1995. — № 2. — С. 14–19.
3. Кауфман К.И. Английский язык: Счастливый английский.ру / Happy English.ru: Учебник англ.яз. для 9 кл. общеобраз. учрежд. / Кауфман К.И., Кауфман М.Ю. — Обнинск: Титул, 2007. — 256 с.
4. Фроликова Е.Ю. Необходимость совершенствования обучения монологическому высказыванию на английском языке в школе и вузе // Иностранные языки в школе. — 2011. — № 2. — С. 15–20.

Важность внедрения в профессиональную деятельность учителя методик диагностики и урегулирования конфликтов в семьях обучающихся

Волкова Елена Владимировна, учитель высшей категории
МКОУ «СОШ № 4» (с. Московское, Изобильненский район, Ставропольский край)

В ходе своей работы любой педагог задаётся следующими вопросами:

Каким должен быть воспитательный процесс, чтобы он приводил не только к всестороннему и гармоничному развитию личности, но и к созданию сплочённости родителей и детей? Каким содержанием наполнить этот процесс, чтобы обеспечить взаимоуважение и преемственность в семье?

Однозначно ответить на эти вопросы невозможно, отношения в семье каждого ребёнка различны и индивидуальны. Мы можем лишь попытаться использовать в своей профессиональной деятельности некоторые системы направленные на устранение конфликтов возникающих в семьях учащихся по различным причинам, ведь взаимоотношения между членами семьи, играют огромную роль в воспитательном процессе. Их нарушение влечёт за собой значительные неблагоприятные последствия.

По своей актуальности проблема конфликтов заслуживает внимания не только специалистов психологов, но и, прежде всего, родителей, педагогов-воспитателей, учителей. С каждым годом возрастает количество подростков, у которых в семье складываются неблагоприятные отношения, многим из них может быть поставлен диагноз какого-либо нервного заболевания и практически 100% таких детей теряет всякий интерес к учёбе.

Большинство родителей просто не обращают внимания на первые признаки отдаления своего ребёнка, вторая часть — если и обращает внимание, то относится достаточно поверхностно («само пройдет»), и лишь незначительная часть предпринимает реальные действия для исправления положения.

Опираясь только на свой опыт воспитания, многие родители фактически незнакомы со своими детьми. Они не находят времени для того чтобы вникнуть в проблемы своих детей, узнать, что их волнует, заботит. В результате дети ведут себя не так, как от них ожидают, совершают поступки, которые родители не в силах понять. Это вызывает проблемы, решить которые самостоятельно, без помощи специалистов, практически невозможно.

На данный момент во всём мире всё больше внимания уделяют методикам обучения, которые учитывают как можно больше индивидуальных особенностей учащихся, в том числе, взаимоотношения в их семьях, и с учётом этого позволяют выработать наиболее оптимальный подход к каждому учащемуся. В нашей стране подобные методики не получили пока массового распространения по одной причине: Чтобы корректировать сферу внутрисемейных отношений учащегося учитель должен быть ещё и психологом, если не по образованию, то благодаря своему жизненному опыту. Я предлагаю обойти подобное ограничение внедрением простейших систем психологического тестирования и психологической помощи непосредственно в программу обучения.

Любой учитель, классный руководитель может использовать в своей работе методики, которые не отличаются сложностью и применимы в большинстве ситуаций (анкетирование, семейные тренинги, стандартные программы направленные на улучшение психологического климата в различных коллективах и т.д.).

С другой стороны подобные методики позволяют учителю весьма успешно влиять на ход воспитательного про-

цесса задействуя различные приёмы из практики психологов.

Во многих ситуациях, на первое место для педагога может выйти осмысление проблемы конфликтов в семьях учащихся, выяснение степени их влияния на учебно-воспитательный процесс, а так же нахождение путей и методов решения данной проблемы, опираясь на опыт ведущих специалистов психологов, и применяя программы психологической помощи учащимся и их родителям педагог, сможет не только улучшить психологический климат в семьях учащихся, но и улучшить воспитательный процесс в целом. Так как гармония семейных отношений вероятнее всего создаст благоприятную почву для воспитания гармоничной личности.

Можно смело сказать, что на данный момент важнейшим и одним из самых приоритетных направлений в деятельности любого учителя становится повышение общей психологической компетентности самого педагога, родителей, а так же:

1. Помощь подросткам в осознании ими различий психологических позиций родителей и детей.
2. Помощь подросткам в понимании причин этих различий, то есть в понимании мотивов поведения родителей по отношению к подросткам.

Литература:

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология: Учебное пособие для студентов вузов Г.С. Абрамова. — М.: Просвещение, 2003.
2. Аверин В.А. Психология детей и подростков. / В.А. Аверин. — СПб.: Питер; 2005.
3. Андреев В.И. Конфликтология: искусство спора, ведения переговоров, разрешения конфликтов. / В.И. Андреев. — М.: Народное образование. 1995.
4. Волкова Е. Трудные дети или трудные родители? Е. Волкова. — М.: Владос, 1992.
5. Кэджусон Х. Практикум по игровой психотерапии. / Х. Кэджусон, И. Шеффер. — СПб.: Питер., 2000.

3. Освоение подростками навыков конструктивного взаимодействия с родителями:

4. Повышение самоуважения подростков и помощь в понимании ими своей роли в налаживании партнёрских взаимоотношений с родителями.

5. Помощь подросткам в осознании ими своих собственных проблем в отношениях с родителями и индивидуальных особенностей своей семьи.

6. Помощь родителям в понимании своих детей.

7. Повышение воспитательных навыков родителей.

Внедрение различных методик диагностики и урегулирования внутрисемейных конфликтов у учащихся позволяет учителю стать ближе к своему ученику. Понять его проблемы, ближе познакомиться с его семьёй. Стать, как бы посредником, помогающим близким друг другу сторонам найти общий язык. И самое главное, в процессе реализации таких систем педагог имеет возможность научить правильным методам воспитания и педагогического воздействия непосредственно родителей ребёнка. За счёт этого устраняется не только сам конфликт или его последствия, но устраняется сама первопричина возникновения непонимания во внутрисемейных отношениях недостаточная в современных условиях подготовка родителей к воспитанию своего ребёнка.

Здоровьесберегающие технологии в образовании

Голобородько Наталья Викторовна, магистрант

Западно-Казахстанский государственный университет имени М. Утемисова (г. Уральск)

Главным ресурсом любой страны, одним из гарантов её национальной безопасности является образование. Физическое и духовно-нравственное здоровье населения определяет уровень цивилизации государства, является индикатором устойчивого развития нации. Образовательное учреждение на современном этапе развития общества должно стать важнейшим звеном в формировании и укреплении здоровья учащихся. Охрану здоровья сегодня называют приоритетным направлением деятельности всего общества, поскольку лишь здоровые дети в состоянии должным образом усваивают полученные знания и в будущем способны заниматься производительно-полезным трудом. Здоровьесбережение в обра-

зовании как ценность представлено тремя взаимосвязанными блоками: здоровьесбережение как ценность государственная, общественная, личностная [3]. Здоровьесберегающая педагогика, главная отличительная особенность которой — приоритет здоровья среди других направлений воспитательной работы школы, включает последовательное формирование в школе (или в другом образовательном учреждении) здоровьесберегающего образовательного пространства с обязательным использованием всеми педагогами здоровьесберегающих технологий, чтобы получение учащимися образования происходило без ущерба для здоровья, а также воспитание у учащихся культуры здоровья, под которой мы понимаем

не только грамотность в вопросах здоровья, достигаемую в результате обучения, но и практическое воплощение потребности вести здоровый образ жизни, заботиться о собственном здоровье.

«Здоровьесберегающие образовательные технологии» (далее — ЗОТ) можно рассматривать и как качественную характеристику любой образовательной технологии, ее «сертификат безопасности для здоровья», и как совокупность тех принципов, приемов, методов педагогической работы, которые, дополняя традиционные технологии обучения и воспитания, наделяют их признаком здоровьесбережения [6].

Из определения здоровьесберегающих образовательных технологий видно, что важнейшей целью внедрения ЗОТ в образовательный процесс является формирование культуры здоровья. Именно на это должны быть в значительной степени направлены усилия школы и семьи, с учетом приоритета в данном вопросе воспитания над обучением. Культура здоровья должна не изучаться, а воспитываться. Психологическая основа этого — мотивация на ведение здорового образа жизни [4]. Неотъемлемой частью культуры здоровья является информированность в вопросах здоровья и здорового образа жизни. Как добиться успеха в жизни, как укрепить свое здоровье, как не стать жертвой алкоголя или наркотиков-приобщившись к культуре здоровья, за ответами на все эти вопросы ребенок, подросток обращается именно к учителю, специалисту. И тогда полученная от них информация имеет максимальные шансы быть использованной на практике. Круг замыкается: обучение вопросам здоровья, воспитание культуры здоровья, использование здоровьесберегающих технологий как основного инструмента педагогической работы составляют единое целое — дорогу к здоровью.

Близкими к ЗОТ являются медицинские технологии профилактической работы, проводимой в образовательных учреждениях. Примерами такой работы служит вакцинация учащихся, контроль за сроками прививок, выделение групп медицинского риска и т. п. Эта деятельность также направлена на сохранение здоровья школьников, профилактику инфекционных и других заболеваний, но уже не с помощью образовательных технологий.

Творчески осмысленное внедрение в работу школ тех рекомендаций, приемов, технологий, которые с той или иной степенью детализации освещены в данной книге, позволит, с одной стороны, заметно снизить влияние неблагоприятных факторов образовательного процесса школы на здоровье учащихся и педагогов, а с другой — реализовать хотя бы часть тех позитивных возможностей, которыми располагает каждый учитель и каждая школа, стремящиеся дать подростку старт счастливой жизни.

Ввиду ограниченного объема настоящей книги и ее «адресации» преимущественно руководителям управлений и учреждений образования, большая часть затронутых в ней вопросов представлена кратко, почти конспективно. Мы видели свою задачу в том, чтобы дать «генералитету» нашей системы образования современное,

хотя и обзорное, представление о различных сторонах проблемы влияния школы на здоровье учащихся, о здоровьесберегающем пространстве и формирующих его технологиях, показать, какие существуют ресурсы, позволяющие постепенно исправлять ситуацию неблагополучия, сложившуюся в этой сфере.

Понятие «здоровьесберегающих образовательных технологий» появилось в педагогическом обиходе лишь в последние 2–3 года. Выступая с лекциями в разных профессиональных аудиториях, приходится убеждаться в том, насколько различно понимание этого термина. Многие педагоги полагают, что это одна или несколько новых педагогических технологий, альтернативных всем другим, и поэтому можно выбирать: работать ли по технологиям, например, Л. Занкова, С. Френе, В. Зайцева, М. Монтессори и т. д. или по «технологии здоровьесбережения». Но это не так. Цель педагогической (образовательной) технологии — достижение того или иного образовательного результата в обучении, воспитании, развитии. К примеру, технология вероятностного образования А. М. Лобка направлена на формирование авторской позиции ребенка в культуре, технология В. Н. Зайцева ориентирована на достижение оптимальных результатов в овладении младшими школьниками общеучебными умениями, система развивающего обучения Л. В. Занкова ставит целью всестороннее гармоничное развитие личности и т. д. Здоровьесбережение же не может, по определению, выступать в качестве основной и единственной цели образовательного процесса, а только в качестве условия, одной из задач достижения главной цели [1]. Понятие «здоровьесберегающая» относится либо к качественной характеристике любой образовательной технологии, показывающей, насколько при реализации данной технологии (педагогической системы) решается задача сохранения здоровья основных субъектов образовательного процесса — учащихся и педагогов, либо фиксирует соответствующий приоритет в идеологии и принципах педагогической деятельности [7]. Это показатель того, «взимается» или нет с учащимися, без их согласия, плата за получаемое ими образование в форме непреднамеренного нанесения ущерба их здоровью. Получается, что традиционная организация образовательного процесса создает у школьников постоянные стрессовые перегрузки, которые приводят к поломке механизмов саморегуляции физиологических функций и способствуют развитию хронических болезней. Решить эту проблему позволяет использование **здоровьесберегающих технологий**.

Приведем классификацию по Н. К. Смирнову.

— Медико-гигиенические технологии (МГТ). К медико-гигиеническим технологиям относятся контроль и помощь в обеспечении надлежащих гигиенических условий в соответствии с регламентациями СанПиНов. Медицинский кабинет школы организует проведение прививок учащимся, оказание консультативной и неотложной помощи обратившимся в медицинский кабинет, проводит мероприятия по санитарно-гигиеническому просвещению

учащихся и педагогического коллектива, следит за динамикой здоровья учащихся, организует профилактические мероприятия в преддверии эпидемий (гриппа) и решает ряд других задач, относящихся к компетенции медицинской службы. Участие врача или медицинской сестры необходимо при проведении психолого-педагогических консилиумов, на которых решаются вопросы, касающиеся отдельных учащихся с проблемами здоровья. Занятия по программе «Лечебная педагогика» должны проводиться под контролем и I при участии медицинских работников. Создание в школе стоматологического, физиотерапевтического и других медицинских кабинетов для оказания ежедневной помощи и школьникам, и педагогам, проведение занятий лечебной физической культуры, организация фитобаров и т. п. — тоже элементы этой технологии.

— Физкультурно-оздоровительные технологии (ФОТ). Направлены на физическое развитие занимающихся: закаливание, тренировку силы, выносливости, быстроты, гибкости и других качеств, отличающих здорового, тренированного человека от физически немощного. Реализуются на уроках физической культуры и в работе спортивных секций.

— Экологические здоровьесберегающие технологии (ЭЗТ).

Направленность этих технологий — создание природосообразных, экологически оптимальных условий жизни и деятельности людей, гармоничных взаимоотношений с природой. В школе это — и обустройство пришкольной территории, и зеленые растения в классах, рекреациях, и живой уголок, и участие в природоохранных мероприятиях.

— Технологии обеспечения безопасности жизнедеятельности (ТОБЖ). Их реализуют специалисты по охране труда, защите в чрезвычайных ситуациях, архитекторы, строители, представители коммунальной, инженерно-технических служб, гражданской обороны, пожарной инспекции и т. д. Поскольку сохранение здоровья рассматривается при этом как частный случай главной задачи — сохранение жизни требования и рекомендации этих специалистов подлежат обязательному учету и интеграции в общую систему здоровьесберегающих технологий. Грамотность учащихся по этим вопросам обеспечивается изучением курса ОБЖ, педагогов — курса «Безопасность жизнедеятельности», а за обеспечение безопасности условий пребывания в школе отвечает ее директор [6].

— Здоровьесберегающие образовательные технологии (ЗОТ) подразделяются на три подгруппы:

- организационно-педагогические технологии (ОПТ), определяющие
- структуру учебного процесса, частично регламентированную в СанПиНах,
- способствующих предотвращению состояния переутомления, гиподинамии и других дезадапционных состояний;
- психолого-педагогические технологии (ПИТ), связанные с непосредственной работой учителя на уроке, воздействием, которое он оказывает все 45 минут на своих учеников. Сюда же относится и психолого-педагогическое сопровождение всех элементов образовательного процесса;
- учебно-воспитательные технологии (УВТ), которые включают программы по обучению грамотной заботе о своем здоровье и формированию культуры здоровья учащихся, мотивации их к ведению здорового образа жизни, предупреждению вредных привычек, предусматривающие также проведение организационно-воспитательной работы со школьниками после уроков, просвещение их родителей [8].

Формы и виды деятельности по здоровьесбережению:

1. Система коррекции нарушений соматического здоровья с использованием комплекса оздоровительных и медицинских мероприятий без отрыва от учебного процесса.
2. Различные формы организации учебно-воспитательного процесса (УВП) с учетом его психологического и физиологического воздействия на организм учащихся.
3. Контроль за соблюдением санитарно-гигиенических норм организации УВП, нормирования учебной нагрузки и профилактики утомления учащихся.
4. Система медико-психолого-педагогического мониторинга состояния здоровья, физического и психического развития школьников.
5. Разработка и реализация обучающих программ по формированию культуры здоровья и профилактике вредных привычек.
6. Служба психологической помощи учителям и учащимся по преодолению стрессов, тревожности, содействия гуманного подхода к каждому ученику, формированию доброжелательности и справедливых отношений в коллективе.
7. Организация и контроль обеспечения сбалансированного питания всех учащихся в школе.
8. Мероприятия, направленные на укрепление здоровья школьников и учителей, создание условий для их гармоничного развития [2].

Литература:

1. Бальсевич В. К. Здоровьеформирующая функция образования в Российской Федерации: (материалы к разраб. нац. проекта оздоровления подрастающего поколения России в период 2006—2026 гг.) / В. К. Бальсевич // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. — 2006. — № 5. — С. 2—6.
2. Глазков Ю. И. Всероссийское общественное движение «Здоровая молодежь — сильная Россия!» / Ю. И. Глазков // Вестник образования России. — 2006. — № 22. — С. 39—43.

3. Здоровое поколение — международные ориентиры XXI века: сб. тр. IV-ой междунар. науч.-практ. конф., 8–9 июня 2006 г. в г. Самара / М-во образования и науки Самар. обл., Научно-исследовательский ин-т содержания и методов обучения РАО (Москва), Рос. акад. образования, Гос. образоват. учреждение доп. проф. образования (повышения квалификации) специалистов «Мар. ин-т образования», Самар. обл. ин-т повышения квалификации и переподгот. работников образования. — М.: НИИ СиМО РАО; Самара: ГОУ СИПКРО, 2007. — 314 с.: ил.
4. Науменко Ю. В. Современная практика здоровьесберегающего образования: [о реализации рос. образоват. программы «Шк. здоровья» в рамках междунар. проекта «Шк., содействующая здоровью»] / Ю. В. Науменко // Валеология. — 2006. — № 3. — С. 44–52.
5. Решетникова О. О психологическом нездоровье: [о Всероссийском форуме «Здоровье нации — основа процветания России», проходившем с 9 по 13 апреля 2007 года в Москве] / О. Решетникова // Школьный психолог: газ. издат. дома «Первое сентября». — 2007. — № 10. — С. 33–35.
6. Н. К. Смирнов. Здоровьесберегающие образовательные технологии в современной школе — М.: АПК и ПРО, 2002. — 121 с.
7. Стандарт профилактической и оздоровительной работы в общеобразовательных учреждениях // Здоровье детей: газ. издат. дома «Первое сентября». — 2008. — № 19. — С. 7–10./
8. Яловенко М. М. Организационно-педагогические условия управления процессом валеологизации образования на муниципальном уровне: автореф. дис.... канд. пед. наук: 13.00.08 / М. М. Яловенко; Балт. гос. акад. рыбо-промысл. флота. — Калининград, 2002. — 15, [1] с.

Развитие навыков неподготовленной речи у учащихся старших классов на занятиях по домашнему чтению

Дорохов Руслан Сергеевич, кандидат педагогических наук, старший преподаватель
Курский государственный университет

В настоящее время в связи с формированием межкультурного общества возрастает потребность развития навыков неподготовленной речи у учащихся старших классов. Проблемам формирования речевых умений посвящено большое количество работ психологов и методистов. Так, например, В. А. Артемов разработал коммуникативную теорию речи; Б. В. Беляев одним из первых определил речевые процессы слушания, чтения и говорения как видов речевой деятельности; И. А. Зимняя и З. И. Клычникова определили внутренние и внешние факторы, обуславливающие эффективность механизмов памяти, опережающего отражения, осмысления в общей структуре коммуникативного акта; Л. С. Выготский сформулировал положение об изменении познавательной сферы ребенка, развивающейся под влиянием предметно-коммуникативной деятельности; У. Риверс исследовала средства выражения, формирования мысли в процессе ее высказывания человеком; П. Б. Гурвич и В. Л. Скалкин выдвинули идею о разграничении «сфер общения», общих тем учебной коммуникации; И. Л. Бим разработал «речевые модели», которые обобщают типовые акты коммуникации; Е. И. Пассов предложил и обосновал новый — коммуникативный — подход к обучению иноязычному говорению и т. д.

Зарубежные и отечественные методисты традиционно считают чтение и говорение основными видами речевой деятельности на занятиях по домашнему чтению, и, сле-

довательно, обучение им должно выполняться в одном русле. Для решения данной задачи представляется целесообразным рассмотреть механизм комбинирования в обоих видах речевой деятельности, то есть новокombинированию в комплексе. Основанием для данного подхода комбинирования является также предположение о том, что этот механизм в чтении и говорении — центральный, хотя и проявляется по-разному: в чтении комбинирование рецептивно (антиципация, прогнозирование), а в говорении — продуктивно.

Итак, как может осуществляться взаимодействие чтения и говорения через механизм комбинирования? Для ответа на этот вопрос проанализируем факторы (условия), влияющие на успешность комбинационных действий в чтении и говорении.

1. Сформированность «открытых» стереотипов слов и их связей (обуславливают скорость и автоматизированность действий при чтении и комбинировании). Как известно, скорость чтения зависит от поля охвата: чем больше поле охвата, тем быстрее протекает процесс чтения. Кроме того, в чтении сформированность «открытых» стереотипов слов и их связей положительно влияет на процесс комбинирования, реализуемый механизмом антиципации, поэтому чем лучше сформированы эти стереотипы, тем быстрее осуществляется прогнозирование. Скорость комбинирования в говорении также зависит от прочности усвоения комбинируемых слов

и словосочетаний: это сокращает до минимума действия по припоминанию и ускоряет процессы грамматического структурирования речи.

2. Развитость внутренней речи. В чтении она является основным звеном в процессе смыслообразования и может выступать в виде внутреннего озвучивания (на начальном этапе) или мысленного аудирования у более опытного чтеца. В деятельности говорения внутренняя речь выполняет функцию пускового механизма, приводящего в движение процесс отбора необходимых для высказывания речевых единиц. Таким образом, внутренняя речь является общим для чтения и комбинирования механизмом, который необходимо специально развивать.

3. Сформированность контекстуальных образов. В чтении контекст играет важную роль для процесса смыслообразования, так как только в контексте актуализируются значения языковых единиц. В говорении, благодаря ситуативности речи, комбинирование речевых единиц также всегда соотносится с определенным контекстом, представленным той или иной ситуативной позицией говорящего.

4. Совершенство механизма антиципации. Из психолингвистической и методической литературы известно, что комбинирование осуществляется на основе какой-то обширной структуры, охватывающей все предложение в виде его схемы и опорных слов внутренней речи. Это так называемые лингвистические обязательства [1]. Как утверждает И. М. Берман, принцип лингвистических обязательств, действует как в чтении, так и в говорении. Поэтому механизм антиципации является важным пусковым механизмом, обеспечивающим эффективное выполнение комбинационных действий в чтении и говорении [2].

5. Развитость оперативной памяти. По словам И. М. Бермана, неразвитость механизмов оперативной памяти приводит к попыткам учащихся в процессе чтения подменять ряды иноязычных слов рядами слов родного языка, поскольку последние поддаются легкому перекодированию и удерживаются в экономичном виде в невербальных кодах в оперативной памяти более высоких уровней. При этом память низших уровней (память слов) освобождается для переработки следующей синтагмы. В говорении, так же как и в чтении, оперативная память помогает удерживать смыслы уже произнесенных предложений и какие-то их структурные характеристики [3]. А это, в свою очередь, обеспечивает полноценное функционирование механизма автопробежки при комбинировании.

6. Сформированность правильных слухо-моторных эталонов речевых единиц. Как известно, чтение и говорение осуществляются при опоре на слухо-моторные эталоны, заложенные в долговременной памяти человека [4, с. 145]. Именно слухо-моторные образы, актуализированные в памяти речедвигательного анализатора, являются «программой для последовательности артикуляционных движений» [4, с. 149], и именно они контролируют и закрепляют правильность речедвижений, что имеет

принципиальное значение для формирования произносительных навыков. Следовательно, накопление слухо-моторных образов является важным условием развития умений читать и говорить.

Таковы основные факторы, влияющие на успешность комбинационных действий в чтении и говорении. Общность этих факторов для обоих видов речевой деятельности позволяет представить взаимодействие чтения и говорения через механизм их комбинирования.

С учетом изложенных выше условий (факторов) можно выделить ряд практических задач, выполнение которых позволит максимально использовать данное взаимодействие на занятиях по домашнему чтению.

Таковыми задачами являются:

- 1) формирование прочных и правильных динамических стереотипов речевых единиц и их связей;
- 2) интонационное маркирование и повышение скорости внутренней речи студентов;
- 3) обеспечение процесса формирования прочных и ярких «контекстуальных образов» художественного произведения;
- 4) развитие механизма упреждения в чтении и говорении;
- 5) увеличение объема оперативной памяти.

Выполнение данных задач необходимо для эффективного функционирования механизма комбинирования в чтении и говорении. Теперь рассмотрим проблемы, которые с этим связаны. Первой из них является формирование контекстуального образа художественного произведения.

Как видно из современных пособий по домашнему чтению, формирование контекстуального образа художественного произведения начинается в чтении, после чего происходит его уточнение в говорении (в процессе обсуждения содержания текста). Искаженный или расплывчатый контекстуальный образ влечёт за собой нарушения качественных параметров говорения: возникает неадекватность содержания речи и ситуативной позиции говорящего (речь не по существу или пустая болтовня); затрудняется процесс извлечения из памяти студентов речевых единиц по функциональному признаку (тормозится комбинирование); нарушается процесс антиципации при порождении речевого высказывания; утрачивается гибкость речевого навыка; нарушаются артикуляторные программы и т. п.

Проблемы, связанные с формированием четкого контекстуального образа текста, проявляются, прежде всего, в отсутствии отлаженной системы управления (со стороны учителя) процессом смыслообразования в чтении. Это, очевидно, связано с тем, что на протяжении долгого времени процесс чтения рассматривался как простое перекодирование текста. А. А. Леонтьев справедливо отмечает, что предметом анализа чаще всего является не текст как осмысленное целое, коммуникативно направленное речевое образование, а отдельные его компоненты, определяемые обычно лингвистически [5]. Неспособность

способность удерживать в памяти контекст из-за большого количества незнакомой лексики, лакун, а также большая нагрузка на воображение (которое у некоторых учащихся может быть слабо развито) приводят к тому, что чтение вызывает у учеников быструю утомляемость и отрицательные эмоции. Как правило, результатом становится не только отсутствие четкого контекстуального образа художественного произведения, но также угасание интереса к чтению. Поэтому на уроках домашнего чтения в первую очередь должна решаться проблема формирования контекстуального образа.

Второй проблемой, связанной с развитием неподготовленности речи на занятиях по домашнему чтению, является проблема формирования прочных и правильных, с фонетической точки зрения, стереотипов речевых единиц и их связей. При традиционном подходе формирование стереотипов речевых единиц первоначально осуществляется в зрительной модальности, что уже само по себе создает вероятность возникновения искаженного звукового образа, корректировка которого в дальнейшем (на аудиторном занятии) может оказаться сложной и привести к проблемам произношения в говорении.

Другая сторона качества формируемых стереотипов слов и словосочетаний — прочность. Качество прочности предполагает не только возможность долговременного сохранения материала в памяти, но и его быстрое воспроизведение. Здесь мы сталкиваемся еще и с проблемой гибкости речевого навыка, которая может быть выработана лишь на ситуативно обусловленных упражнениях коммуникативной направленности (путем оперирования различными контекстами). Основными их достоинствами являются ситуативность и наличие речевых задач (за исключением пересказа, который в большинстве случаев является коммуникативно необоснованным).

Ситуативность упражнений обеспечивает запоминание лексики при опоре на главную, по словам С.Л. Рубинштейна, функциональную основу памяти — контекст [6, с. 46]. Наличие же речевых задач способствует субъективному переживанию лексики, а соответственно, и ее функционированию в речи на уровне смысла. Решение этой проблемы также может быть найдено с помощью кинофильма, подкрепляющего печатный литературный источник.

Третьей проблемой, связанной с развитием неподготовленности речи на занятиях по домашнему чтению, является повышение скорости и интонационное маркирование внутренней речи. Причиной возникновения данной проблемы является недооценка взаимосвязи внутренней речи с внешней, которая, по словам Е.И. Пассова, должна обладать необходимым качеством комплексности, то есть в ней должны быть представлены все ее структурные компоненты: слуховые, зрительные, речедвигательные и моторнографические [6, с. 67]. Некоторыми методистами предпринимается попытка использовать аудирование для развития навыков выразительного чтения или перед драматизацией диалогов из книги. Недооценка обильного ау-

дирования на занятиях по домашнему чтению негативно влияет на развитие скорости внутренней речи (а соответственно и темпа чтения), а также препятствует правильному интонационному маркированию текста во время самостоятельного чтения книги. Поэтому следует говорить о необходимости комплексного использования чтения и аудирования на занятиях по домашнему чтению, что позволит создать наиболее оптимальные условия для развития механизма комбинационных действий, являющегося центральным в речевой деятельности чтения и говорения. Мы также считаем, что наилучшим материалом для аудирования на занятиях по домашнему чтению является аналогичный по содержанию книги кинофильм. Более подробно этот вопрос будет освещен в следующей главе.

Итак, в данной статье были рассмотрены основные вопросы, связанные с процессом грамматической взаимосвязи чтения и говорения при формировании и дальнейшем развитии навыков неподготовленной речи. На основании работ Е.И. Пассова, И.А. Зимней, А.А. Леонтьева, Н.И. Жинкина, И.М. Бермана можно сделать ряд методических выводов, необходимых для обозначения основных ориентиров нашего исследования.

1. Для развития неподготовленной речи учащихся на занятиях по домашнему чтению преподаватель должен обеспечить их выход на уровень смысла во владении лексикой изучаемого художественного произведения.

2. Стратегия обучения лексической стороне речевой деятельности должна предусматривать включение иноязычного слова в четыре главных типа отношений (связей): с действиями, имеющими (имевшими) место в опыте субъекта; с объектами, включаемыми (включавшимися) в его опыт; с чувствами и эмоциями, вызываемыми (вызыванными) его опытом; с понятиями и представлениями, сложившимися к моменту действия субъекта.

3. При обсуждении художественного произведения, и в частности при анализе высказываний персонажей, учителю следует обращать внимание учащихся на проблему, предмет обсуждения, чувства, мотивы и речевые задачи героев.

4. Обязательным требованием к каждому заданию, предлагаемому на занятиях по домашнему чтению, является наличие в нем определенной речевой задачи.

5. Для облегчения актуализации семантических полей иноязычных слов и, соответственно, выбора нужной для высказывания речевой единицы необходимо обеспечить формирование прочных ассоциативных связей «слово-образ», «слово-понятие», «слово-смысл».

6. Для развития навыков грамматического развертывания высказывания необходимо использовать на занятиях по домашнему чтению специальные упражнения, направленные на тренировку обучающихся в реализации категорийного поведения речевых единиц, а также осуществлять управление процессом вовлечения большого количества речевых единиц в лексико-грамматические категории слов, представленные в памяти (при решении последними речемыслительных задач общения).

Литература:

1. Ляховицкий М. В. Методика преподавания иностранных языков. — М.: Просвещение, 1981.
2. Колшанский Г. В. Проблемы владения и овладения языком в лингвистическом аспекте. — М.: Просвещение, 1985.
3. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. — М.: Просвещение, 1991.
4. Зимняя И. А. Индивидуально-психологические факторы и успешность научения говорению. — Москва-Воронеж: Российская академия образования — Московский психолого-социальный институт, 2001.
5. Леонтьев А. А. Психология общения. — М.: Смысл, 1997.
6. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иностранному языку. — М.: просвещение, 1985.

Индивидуализация обучения как средство развития самостоятельности и способности учащихся решать творческие задачи

Касторная Ирина Алексеевна, учитель
МБОУ СОШ № 31 (г. Белгород)

Рядинская Людмила Васильевна, старший преподаватель
Белгородский государственный национальный исследовательский университет

Кайдалова Елена Владимировна, учитель
МБОУ СОШ № 31 (г. Белгород)

Индивидуализация обучения на уроках технологии порождает развитие самостоятельности учащихся, умение решать творческие задачи, что способствует созданию красивых вещей. Создание красивых вещей — процесс творческий, а творчество основывается на мастерстве, которое приобретается на протяжении всего обучения посредством лаконичного взаимодействия учителя и учащегося. Индивидуальный подход в обучении способствует всестороннему развитию личности учащегося — умственному, физическому, нравственному, а также его профессиональной ориентации.

Ключевые слова: индивидуализация обучения, творческий подход, умения, навыки.

Умения и навыки, приобретаемые на уроках технологии, представляют собой различные уровни усвоения трудовых действий по выполнению рабочих операций в процессе приготовления пищи, построении чертежей, раскроя ткани, изготовления отдельных швейных изделий.

Существует два уровня усвоения трудовых действий — первичный и высший. Первичный предполагает правильное, но неуверенное и медленное выполнение действия, с сознательным контролем всех его элементов. Этот уровень усвоения получил название умение. Для выполнения конкретного трудового действия необходимо определенное умение. А это значит, что умений требуется столько, сколько существует видов трудовых действий [1, с. 27].

Каждое трудовое действие делится на несколько движений. Чтобы овладеть совокупностью этих движений, нужно иметь сумму знаний о них. Из системы знаний создается представление о содержании и способе выполнения трудового действия, так называемый образ действия. Образ действия запоминается учащимися и помогает выполнять действия практически, то есть образ действия имеет решающее значение в формировании умения.

Для сообщения знаний учащимся о трудовом действии часто используют такие методы обучения, как беседа, показ, рассказ. С помощью этих методов как бы описывают внешние признаки действия: последовательность, совокупность, характер движений. Для достижения наибольшей результативности эти методы следует использовать в сочетании, так как они дополняют друг друга: показ наглядно иллюстрирует выполнение действия, а объяснение и рассказ помогают понять, почему его следует выполнять именно так и на какие моменты при этом следует обращать особое внимание.

Усвоив образ действия, и постоянно совершенствуя свои трудовые умения, учащиеся добиваются того, что эти умения достигают высшего уровня выполнения действия, который получил название навыка. При сформированном навыке выполнения действие становится автоматическим. Если учащийся достиг этого уровня, то он осуществляет контроль за качеством выполнения изделия, а не за инструментом, как это бывает в начале, выполняет действия с нужной скоростью и точностью. В таком случае можно считать, что умение перешло в навык [1, с. 51].

На данном этапе обучения является важным не только демонстрировать каждое действие, но и упражнять уча-

щихся отдельно, немедленно исправляя ошибки, так как они почти для каждого индивидуальны.

Одним из важнейших направлений воспитательной работы является привитие учащимся навыков культуры труда. С первого занятия необходимо объяснить, что культура труда складывается из следующих элементов:

- организация своего труда как части труда всего коллектива класса, школы;
- планирование и учет своей работы;
- творческий подход к любому делу на базе усвоенных теоретических знаний с использованием специального оборудования, чертежей, технологических, инструкционных карт;
- ритмичная и аккуратная работа изготовления полезных, красивых и прочных вещей;
- рациональная организация рабочего места, содержание его в чистоте и порядке;
- экономное расходование времени и материалов, бережное обращение с оборудованием и инструментами;
- неукоснительное выполнение правил техники безопасности и санитарно-гигиенических требований.

Успешное формирование навыков культуры труда во многом зависит от окружающей обстановки. Потому необходимо уметь создавать на уроках соответствующую обстановку и атмосферу.

Не менее важным является процесс воспитания у учащихся чувства коллективизма, умение и стремление рассматривать свой вклад как часть общего труда всего коллектива. Например, на занятии по кулинарии работу звена следует строить так, чтобы каждая девочка отвечала за определенный участок работы: одна за качество нарезки овощей, другая за их тепловую обработку, третья за чистоту посуды. И если одна из них плохо выполнит свои обязанности, общий результат труда будет низким, что скажется на оценке выполняемого задания. Постепенно к учащимся приходит понимание того, что только совместный добросовестный труд получает общественное признание, приносит заслуженное уважение каждому.

Важно научить учащихся планировать свой труд, учитывая при этом технологическую последовательность рабочих операций. Все действия во время операций должны быть продуманы и точны. Неточность ведет к переделкам, а, следовательно, к потере времени, снижению качества изделия. Точность порождает легкость работы, обеспечивает высокое качество изделия.

На занятия по различным учебным темам продумываю и выбираю целесообразные темы работы. Высокий темп работы хорош только тогда, когда сочетается с высоким качеством работы, поэтому большую помощь оказывают учащимся инструкционные технологические карты, в которых указаны последовательность изготовления изделия и примерное время на выполнение каждой операции. Также, учитывая индивидуальные возможности учащихся в соответствии с их умениями и навыками, можно изменять время на выполнение той или иной операции. При этом добиваемся главного — умения укладываться

в общее время, отводимое на выполнение всего задания. Учащиеся должны понимать, что своевременному выполнению задания способствует правильная организация рабочего места.

Важно, чтобы учащиеся понимали, что хорошая организация рабочего места облегчает труд, помогает четко спланировать и выполнить в срок трудовое задание. Учащиеся также должны привыкнуть к правильной рабочей позе, следить за тем, чтобы работа была хорошо освещена, чередовать трудные виды работы с более легкими, систематически проветривать окна.

На уроках технологии особое внимание отводится соблюдению правил техники безопасности и санитарно-гигиеническим требованиям, воспитанию бережного отношения к материалам и инструментам, оборудованию. Девочки должны хорошо усвоить и точно соблюдать правила работы на швейных машинах, уметь ухаживать за ними (чистить, смазывать), устранять несложные неполадки.

Не менее важной задачей для учителя технологии является научить учащихся экономно расходовать материальные средства. При работе с тканью, например, следует показать, как из сэкономленной ткани можно выкроить дополнительные детали или небольшое изделие. Так из оставшихся после кроя кусочков ткани можно сшить прихватки, косыночки и т.д. Маленькие кусочки различных тканей можно использовать для изготовления коллекции тканей.

Одно из важнейших требований культуры труда — умение использовать теоретические знания в практической работе. Стремление внести в нее творческое начинание. И на уроках кулинарии, и при обработке швейных изделий, и в процессе электротехнических работ могут возникнуть творческие замыслы; необходимо только создать все возможности для их реализации.

Особенно много творческой фантазии учащиеся проявляют при выборе отделки для швейных изделий: подбирают цвет и рисунок отделочной ткани, создают орнамент для вышивки. Учащиеся ищут свои оригинальные варианты решений поставленных перед ними задач и добиваются самых интересных результатов.

Удачно выполненные работы надо обязательно поощрять: показывая их всему классу, предоставлять возможность учащимся коллективно отмечать достоинство каждого изделия, отбирать лучшие изделия для выставки. В таких условиях задания воспринимаются с радостью, труд становится одним из первых жизненных потребностей.

Формирование культуры труда тесно связано с трудовой дисциплиной. Укрепить дисциплину, значит рационально использовать рабочее время, соблюдать правила внутреннего распорядка, бережно относиться к материальным ценностям, четко выполнять все правила техники безопасности. Одним из проявлений культуры является внешний вид учащихся, их одежда. Необходимые требования к рабочей одежде — удобство, гигиеничность, безопасность.

Формы и методы воспитания трудовой культуры могут быть самые разнообразные. Можно проводить беседы о значении культуры труда, можно использовать доступный материал из газет, журналов, проводить экскурсии. Рассказывать, как культура труда связана с общей культурой (поведение, одежды, речи, общения с людьми и т. д.).

Главный путь воспитания культуры труда — систематическое выполнение требований в процессе трудовой

деятельности в учебной мастерской. На каждом занятии учащиеся должны вырабатывать и закреплять навыки культуры труда.

Необходимо убедить учащихся в том, что культура труда — это требование времени. Только владея высокой культурой можно с наименьшей затратой сил достигнуть наивысшей производительности труда и отличного качества продукции.

Литература:

1. Мельникова Л. В. Методика обучения: (Обслуж. труд). Учебное пособие для уч-щ по спец. «Преподавание труда и черчения в ср. общеобразоват. шк»./Л. В. Мельникова, Л. В. Осипова, Т. Б. Фридман; под ред. Л. В. Мельниковой. — М.: Просвещение, 1998. -224 с., ил.

Применение здоровьесберегающих технологий на уроках географии и биологии

Косторных Юлия Анатольевна, учитель биологии
МБОУ СОШ №8 (г. Елец, Липецкая обл.)

Здоровье школьников — это политика, в которой воплотится наше будущее. Здоровьесберегающие технологии на уроках географии и биологии — задача особой важности для меня, как учителя. Моя задача состоит в том, чтобы помочь каждому ученику развить свои способности, помочь сохранению и укреплению здоровья ребенка, т. е. осуществлять личностно-ориентированный подход при обучении и воспитании. Термин «здоровьесбережение» получил широкое распространение в педагогической литературе и в повседневной жизни. Под этим обычно понимают систему мер, направленных на улучшение здоровья участников образовательного процесса.

К сожалению, медики констатируют существенное ухудшение здоровья детей в нашей стране в последнее время. Использование здоровьесберегающих технологий в школе может быть направлено на улучшение ситуации со здоровьем подрастающего поколения. Так называемые «школьные болезни» связаны в основном с возрастанием объема и усложнением характера учебной нагрузки, а также усложнением характера взаимоотношений «ученик-учитель» и межличностных отношений внутри класса. В структуре заболеваемости, как учеников, так и учителей преобладают нарушения опорно-двигательного аппарата, патологии нервной системы, органов чувств, сердечно-сосудистой и пищеварительной систем. На уроках географии и биологии учащиеся знакомятся с основными законами жизни органической и неорганической материи. Преподавание предметов цикла естествознания позволяет органично вписывать принципы здоровьесбережения в темы уроков, в различные задания, как на уроках, так и во время подготовки домашнего задания. В своей работе одним из главных направлений здоровьесбережения ставлю создание здорового психологиче-

ского климата на уроках и повышение интереса к изучаемым предметам, так как раннее повреждение нервной системы является причиной различных отклонений в функционировании ряда систем организма.

Я на уроках географии максимально использую игровые моменты. Среди форм проведения уроков часто встречаются такие, как урок-викторина, урок-соревнование, урок-путешествие и так далее. Использование компьютерных технологий позволяет повысить заинтересованность учащихся, а также улучшить качество восприятия материала. Использование компьютера для тестирования учащихся дает возможность отдохнуть от шариковой ручки и размять пальцы рук. Одна из проблем, которая остро стоит не только в школе, но и в обществе в целом, — это гиподинамия. Технический прогресс ведет к уменьшению подвижности человека. Уменьшается не только время, посвященное активным двигательным упражнениям, но и время, проведенное на открытом воздухе.

На уроках биологии учащиеся знакомятся со строением опорно-двигательной системы, значением физических упражнений для ее развития. На заседаниях методического объединения рассматривался вопрос о более активном внедрении «физкультминуток» в структуру урока. Я слежу за правильностью осанки учеников. На уроках ввожу систему разминок для глаз, конечностей и пр. Тренировка дыхания, не занимая много времени, позволяет не только развивать дыхательную систему, но и способствует повышению культуры общения. Игры, направленные на повышение эмоциональности, облегчают восприятие материала и тренируют мимические мышцы.

На уроках биологии дети знакомятся с составом пищевых продуктов, их энергетической ценностью, с по-

требностью человека в энергии, получаемой с пищей. Обращаю внимание учеников на необходимость своевременного и сбалансированного питания. Школьники учатся составлять меню с учетом требований к здоровому питанию, получают необходимые сведения о процессах, происходящих с пищей во время ее приготовления. Провожу работу по повышению культуры приема пищи, а также соблюдению основных гигиенических требований. Этому способствует привлечение литературных источников, шуточных детских стихотворений, карикатур.

Большое внимание уделяю строгому нормированию домашних заданий по предметам цикла для недопущения перегрузок. Обращаю особое внимание на объем и сложность материала, задаваемого на дом. Основные пункты задания разбираю на уроке, а на дом остается повторение. Забота о здоровье учеников неотделима от заботы учителя о своем собственном здоровье. Для формирования здорового образа жизни с самого раннего возраста я с детьми изучаю и на практике применяю знания по следующим темам:

- «Соотношение работы и отдыха для правильной организации режима дня»;
- «Климат и его влияние на здоровье человека»;
- «Спорт и здоровый образ жизни»;
- «Здоровое питание и влияние его на здоровье»;
- «Генетически-модифицированные продукты и их влияние на здоровье людей»;
- «Профилактика болезней»;
- «Природная среда как фактор здоровья населения»;
- «Природные катаклизмы и правила поведения в чрезвычайной ситуации»;
- «Проблемы выживания в современном мире»;
- «Проблемы молодежи»;
- «Здоровье и культура общения»;
- «Труд, здоровье, долголетие»;
- «Генетические проблемы здоровья»;
- «Технический прогресс и человеческие способности».

Часто используют смену учебной деятельности, режимов работы, проведение физических минуток, расслабления. На уроках в полной мере использую все необходимые средства, способствующие здоровьесбережению. Использование в практике работы подвижных игр способствует развитию у учащихся коммуникативных навыков, двигательной активности, концентрации внимания, воображения, а также познавательных и языковых способ-

ностей. Я широко использую на уроках картинки, что способствует развитию различных видов памяти: образной, ассоциативной, словесно-логической.

Элементы театрализации на уроках, а также подготовка театральных постановок являются прекрасным средством снятия психоэмоционального напряжения. Так, дети участвуют в постановках при подготовке к предметной неделе. Особенно широкое поле деятельности для привития детям правил гигиены и здорового образа жизни содержит материал темы на уроках биологии «Рабочий день», в рамках которой дети сравнивают свой распорядок дня с днем своих одноклассников и делают выводы о необходимости соблюдения режима дня, санитарно-гигиенических правил для профилактики здоровья болезней и сохранения здоровья. Изучая тему «Продукты» дети знакомятся с правильным режимом питания, назначения разных блюд, правилам гигиены, расширяют через игру свои знания об этикете, узнают о различной ценности продуктов и т.д. Проблемы взаимозависимости правильного питания и поддержания организма в хорошей форме, диетического питания и активности, профессионального и любительского спорта и его влияния на продолжительность жизни — это темы, которые изучают в средней и старшей школе. Всесторонне обсуждаются вредные привычки молодежи такие, как курение, употребление спиртных напитков и наркотиков, их влияние не только на физическое, но и на психическое здоровье неокрепшего организма, на деторождение и др. Учащиеся не только читают тексты по проблемам, они обсуждают их в группах, проводят пресс-конференции, готовят по этим темам доклады и рефераты, находят и творчески перерабатывая информацию по интересующим их вопросам, что способствует воспитанию их творческих способностей. Работая в этом направлении, я ставлю перед собой следующие задачи:

В средней школе: создать условия для познания своих психических и физиологических, психологических, нравственных, умственных особенностей, понимания сущности здоровья и здорового образа жизни и использования этих знаний для решения проблем своего здоровья и развития.

В старшей школе: помочь выработать способность к самостоятельной организации здорового образа жизни и научиться управлять своим развитием, состоянием своего психического, физического и нравственного здоровья.

Литература:

1. Павлова М.А. Сопровождение здоровья учащихся в образовательном учреждении (Текст) — М.: Просвещение, 2010. — 248 с.
2. Резер Т.М. Здоровьесохраняющие технологии в образовательных учреждениях. (Текст) — Школьные технологии. — 2003. — № 5. — с. 219

Толерантность молодежи в современном обществе

Логинова Александра Александровна, кандидат педагогических наук;

Атаева Лайля Идрисовна, учащийся

ГОУ дополнительного образования Самарский центр развития творчества детей и юношества — Центр социализации молодежи

В своей работе автор рассматривает проблемы, связанные с формированием толерантности у молодежи, а также выявляет, какие уровни толерантности доминируют среди учащихся 9–11 классов учащихся общеобразовательной школы и разрабатывает рекомендации по толерантному поведению подростков.

Ключевые слова: толерантность, естественная толерантность, моральная толерантность, нравственная толерантность, экстремизм, ксенофобия, национализм, расовая дискриминация.

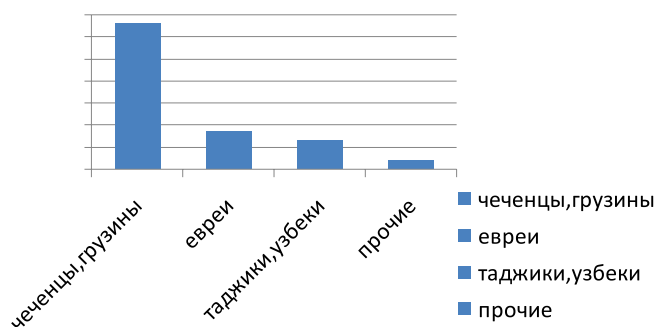
Актуальность выбора данной темы обоснована тем, что в последнее время в подростковой и молодежной среде наблюдается катастрофический рост всевозможных форм асоциального поведения. Продолжает увеличиваться подростковая преступность, растет количество антиобщественных молодежных организаций радикального толка, вовлекающих неискушенную молодежь в экстремистские группировки.

Проблема толерантности молодежи связана всего с коммерциализацией отношений, утратой прежних идеалов и ценностей, глобализацией и т. д.

По данным опроса, проведенного среди молодежи в возрасте 15–20 лет в 2012 году Всероссийским центром изучения общественного мнения (ВЦИОМ) складывается крайне неблагоприятная картина.

Вызывает особую тревогу тот факт, что у 66% опрошенных чрезвычайно низкий уровень терпимости по отношению к людям других национальностей. Конечно, подобное отношение объясняется, в первую очередь, войной в Чечне, и террористическими актами, которые были проведены как в Москве, так и в некоторых других городах России.

На вопрос: «Если Вы испытываете неприязнь к людям другой национальности, то к каким именно?», получены следующие ответы:



Все указанные выше факторы и послужили причиной выбора темы исследования «Толерантность молодежи в современном обществе».

Объект исследования — толерантность молодежи, включающая в себя различные формы терпимости людей во взаимоотношениях друг с другом.

Предмет исследования — проблема формирования толерантности молодежи.

Цель данной работы — выявить какие типы толерантности доминируют среди учащихся 9–11 классов и разработать рекомендации по толерантному поведению.

Пути и способы решения задач исследования предполагали определение основных методов, которые использовались при проведении исследования. В данной работе использовались методы: метод сравнительного анализа, статистический метод, анкетирование, опрос.

Основным понятием исследования является «толерантность». Значение данного слова при употреблении его в обыденных ситуациях легко улавливается из контекста. Однако при попытке дать научное определение толерантности возникают немалые трудности, так как данное понятие используется в самых разных областях знания: этике, психологии, политике, теологии, философии, медицине и др.

Слово «толерантность» вошло в употребление в русском языке сравнительно недавно; в энциклопедическом словаре Брокгауза и Эфрона (изд. 1901 года) дается лишь небольшая статья о существительном «толерантность», как о терпимости к иному рода религиозным воззрениям.

На основе проведенных нами поисков понятия термина «толерантность» можно сделать вывод о том, что толерантность является многоплановым понятием, в котором сконцентрировано множество смыслов, но все они объединены одним — желанием понимать и принимать что-то отличное от своего.

Мы также составили словарь терминов, которые встречаются в нашей работе в связи с понятием «толерантность».

В своем исследовании для более полного понимания и раскрытия понятия толерантности и ее принципов мы обратились к нормативным документам, которые были приняты для распространения толерантности. Именно в них прописаны основные положения о толерантности, в том числе и те, что относятся к молодежи.

Мы выяснили, какие социальные институты могут помочь в решении проблем толерантности молодежи. Это государственные учреждения, средства массовой информации, учреждения образования и культуры и т. д.

Для России данная проблема не нова. В нашей стране в 2001–2005 годах реализована Федеральная Целевая Программа «Формирование установок толерантного сознания и профилактика экстремизма в российском обществе», которая имеет свое продолжение, в том числе и в

учреждениях образования (уроки толерантности, фестивали, конкурсы и т. д.).

Следующим шагом нашего исследования явилось выявление форм толерантности, присущих молодежи. Поскольку молодежь еще не обладает устойчивой психикой в силу своих возрастных особенностей, не всегда адекватно воспринимает существующие реалии жизни, необходимо четко понимать, какие формы толерантности существуют именно на уровне психологии личности, мы их выделили: **естественная толерантность, моральная толерантность, нравственная толерантность.**

Но данные формы толерантности не исчерпываются только этим. Например, можно определить толерантность личности по другим параметрам, более подходящим для молодежи, особенно в возрасте от 15 до 20 лет, и лучше использовать критерии толерантной и интолерантной личности.

Для нашего исследования мы обратились к диагностике Т.П. Бетенеевой и апробировали ее на учащихся 9–11 классов.

Согласно данной методике условно мы выделили четыре уровня: высокий и невысокий уровни толерантности, высокий и невысокий уровни интолерантности.

Перед проведением опроса нам было интересно выявить социальный состав опрашиваемых, мы провели анкетирование (пол, национальность, религиозная принадлежность, участие в молодежных субкультурах).

В опросе, который проводился в одной из общеобразовательных школ, приняло участие 20 человек. Из них 8 девушек, 12 юношей в возрасте от 15 до 19 лет.

Среди опрошенных 13 русских, 1 армянин, 2 белоруса, 1 украинец, 1 дагестанец, 2 румын.

15 или 75 % относят себя к представителям православного христианства, 2 или 10 % к мусульманам, 1 или 5 % — к католикам, 2 (10 %) являются атеистами.

Один из опрошенных (5 %) относит себя к молодежной субкультуре «геймеры», один (5 %) ответил, что ему симпатичны байкеры и рокеры. Остальные 90 % опрошенных учащихся не причислили себя ни к каким молодежным группам.

В ходе проведенного опроса было выявлено, что лишь 3 учащихся (15 % от количества опрошенных) имеют высокий уровень толерантности, причем двое — православные христиане, один — представитель ислама. Следовательно, эти учащиеся полностью признают иные культуры, права людей на иной образ жизни, свободное выражение своих взглядов и ценностей, положительно относятся к культурным отличиям, способны находить в иной культуре нечто полезное и ценное для себя самого, способны предполагать альтернативные взгляды на проблемы, возникающие в поликультурном обществе.

15 учащихся (75 % от опрошенных) имеют невысокий уровень толерантности. Для них характерно признание и принятие культурного плюрализма, уважение к самым разнообразным социокультурным группам, но при этом они склонны использовать стереотипы в отношении пред-

ставителей тех или иных культур. Они не могут самостоятельно увидеть многие, особенно скрытые, проявления культурной дискриминации в повседневной жизни. Им трудно представить, с какими проблемами могут сталкиваться культурные меньшинства, мигранты или беженцы. Их характеризует непонимание другого, неумение увидеть человека изнутри, взглянуть на мир с его точки зрения.

Тревожным для нас стал факт выявления 2-х учащихся (10 % от опрошенных) с невысоким уровнем интолерантности. Для этих учащихся характерным является то, что они на словах могут признавать права других на культурные отличия, могут декларировать принципы равенства людей независимо от их расовой, национальной, религиозной принадлежности, но при этом испытывают личное неприятие отдельных социокультурных групп. Эта позиция основана на культуроцентризме, ксенофобии, презумпции вины другого... Такого рода толерантность проявляется не только в неприятии других культур, но и в непонимании их, рассмотрении их сквозь призму только собственных культурных установок.

Вышеизложенное дает нам право предположить, что подавляющее большинство старшеклассников толерантны. Но уровень толерантности является низким. И это вполне объяснимо, поскольку в подростковом и юношеском возрасте характер человека и его жизненные установки проходят процесс формирования.

Человек на протяжении всей своей жизни учиться быть терпимым к другим людям, уважать и принимать других такими, каковы они есть.

И очень важно, чтобы в юношеском периоде человек понимал, что от уровня толерантного сознания и поведения зависит не только жизненный успех, карьера, но и, подчас, сама жизнь.

Итак, основании вышеизложенного делаем вывод: **большинство старшеклассников нуждаются в осознанном повышении уровня толерантности.**

С этой целью нами разработана «Памятка по развитию толерантности для старшеклассника», в которой определены основные правила толерантного поведения.

Нами также проведен «Урок толерантности» в 9, 10, 11 классах, на котором автор при поддержке педагога ознакомил учащихся с проведенными исследованиями, была роздана памятка по толерантности, а также был проведен тренинг по формированию толерантных качеств личности.

Молодежь — это не просто социальная или возрастная группа. Это главный ресурс государства, на котором строится его будущее, поэтому в любом обществе она выполняет прежде всего стратегическую функцию.

Каждое поколение вырастает в собственных социальных условиях, всегда отличных от предыдущих, и потому для него характерны собственные специфические признаки и формы поведения. Осознание и изучение этих закономерностей и особенностей крайне важны для всех членов нашего общества, поскольку наше будущее зависит от молодежи. От того, насколько она будет толерантна, зависит очень многое в России и за ее пределами.

Приложение 1

Памятка по развитию толерантности

Пути преодоления конфликтов между людьми:

- 1) Уважай собеседника.
- 2) Старайся понять то, о чем говорят другие.
- 3) Отстаивай свое мнение тактично.
- 4) Ищи лучшие аргументы.
- 5) Будь справедливым, готовым принять правоту другого.
- 6) Стремись учитывать интересы других.

Правила толерантного общения:

- 1) Научись понимать другого человека.

- 2) Научись прощать.
- 3) Будь терпимым к чужому мнению.
- 4) Уважай пожилых людей.
- 5) Умей слышать и слушать.
- 6) Умей дать совет, выслушать совет другого человека.
- 7) Прислушивайся к мнению старших.
- 8) Не повышай голос на другого человека.
- 9) Будь милосердным.
- 10) Принимай людей такими, какие они есть.
- 11) Проявляй терпимость к чужим мнениям, верованиям, поведению.
- 12) Уважай права другого человека.
- 13) Сотрудничай с родителями, гордись ими.

И тогда твоя жизнь изменится к лучшему!

Литература:

1. Бетенева Т. П. Поурочные разработки по обществознанию. Базовый уровень: 11 класс. — М.: ВАКО, 2009. с. 174—177.
2. Большой энциклопедический словарь. В 2 т./ Гл. ред. А. М. Прохоров. — Сов. энциклопедия, 1991.-Т.2.
3. Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка. М.: Гос. изд-во иностранных и национальных словарей, 2005.
4. Ениколопов С. Н. Агрессивные установки личности: истоки фобий в конфликтных ситуациях // Межкультурный диалог. Исследования и практика. М., 2004.
5. Краткая философская энциклопедия. М., Прогресс — Энциклопедия, 1994.
6. Ожегов. С. И. Словарь русского языка. — М., 1983.-С. 707.
7. Орлов А. Б. Психология личности и сущности человека. М., 2002
8. Словарь иностранных слов: Ок. 20000 слов. — СПб.: Дуэт, 1994.
9. Словарь по этике / Под ред. А. А. Гусейнова и И. С. Кона. М.-.: Политиздат, 1989.
10. Словарь рус. языка: в 4-х т./АН СССР, Институт русского языка; Под ред. А. П. Евгеньевой. М.: Рус. яз., 1981.
11. Толковый словарь русского языка. В 4 т./Сост. В. В. Виноградов, Г. О. Винокур и др.; Под ред. Д. Н. Ушакова. — М.: русские словари, 1994.
12. World Conference against racism // Всемирная конференция по борьбе против расизма, расовой дискриминации, ксенофобии и связанной с ними нетерпимости. Дурбан (Южная Африка). 31 августа — 7 сентября 2001. Декларация принципов терпимости // <http://bhc.unibel.by/prava/toleranc.htm>. http://www.rcio.rsu.ru/psy/tolerance1/p1_2.html.
13. Федеральная целевая программа «Формирование установок толерантного сознания и профилактика экстремизма в российском обществе» // <http://dob.1september.ru/2003/23/10.htm>.
14. http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Sociolog/Ljasnikov/_DuhKult_2_2_4.php.

Приёмы развития познавательных интересов на уроках математики

Пустовалова Евгения Васильевна, учитель математики
МБОУ СОШ № 9 (г. Волжский, Волгоградская обл.)

Шалимова Ольга Александровна, учитель математики
МБОУ № 12 с углубленным изучением отдельных предметов (г. Волжский, Волгоградская обл.)

Познавательная деятельность человека представляет собой весьма сложный процесс взаимодействия внешних и внутренних условий. Внешние воздействия являются определяющими в развитии познавательной активности личности, но по мере развития сознания человека,

утверждения направленности его личности все большую роль в его деятельности приобретают внутренние условия: опыт, мировоззрение, интересы и потребности. Познавательная деятельность личности всегда связана с каким — то объектом, задачей, всегда целенаправленна, в первую

очередь, на её объекты и явления, которые имеют жизненное значение и интересы для личности.

Познавательный интерес — это интерес к учебной деятельности, к приобретению знаний, к науке. Возникновение познавательного интереса зависит с одной стороны от уровня развития ребёнка, его опыта, той почвы, которая питает интерес, а с другой стороны, от способа подачи материала.

Наиболее эффективным в формировании мотивации учебной деятельности школьников является обучение, не ограничивающееся сообщением знаний и многократным повторением учебного материала, а направленное на развитие у них познавательных интересов и их творческой активности.

Процесс формирования познавательного интереса происходит в деятельности, структура которой (её задачи, содержание, способы и мотивы) составляет объективную основу развития познавательного интереса. Главный вид этой деятельности — учение, в процессе которого происходит систематическое овладение знаниями в предметных различных областях, приобретение и совершенствование способностей познавательной деятельности.

Перед учителем математики стоит задача — так управлять учебной деятельностью. Чтобы помочь учащимся как можно полнее проявить свои способности, развить самостоятельность, инициативу, творческий потенциал. И успешная реализация этой задачи в немалой степени зависит от сформированности у учащихся познавательных интересов.

Урок — сложное педагогическое явление. Его построение обусловлено рядом факторов и зависит не только от изучаемого материала, имеющихся под рукой у учителя печатных, наглядных, технических и других средств обучения, но и от состава обучаемых, качеств их знаний и умений, уровня сформированности у них приёмов учебно-познавательной деятельности.

Активность учащихся на уроке должна искусно формироваться учителем, тонко регулироваться его воздействиями в тесном сотрудничестве с обучаемыми. Не случайно в этой связи, выдающийся педагог К.Д. Ушинский полагал, что «школа должна так организовать труд учителя и учеников, чтобы дети по возможности, трудились самостоятельно, а учитель руководил этим самостоятельным трудом и давал для него материал».

Необходимым условием успешного формирования тех или иных умений является стремление самого ученика к познанию. Вот почему от учителя требуется создавать у школьника положительную мотивацию к выполнению умственных и практических действий. Казалось бы, все ясно, но как развить у школьника желание самостоятельно выполнять каждое упражнение на уроке или дома, как сформировать стремление к познанию, умение управлять собственной познавательной деятельностью?

Решение этих и подобных вопросов во многом зависит от умения учителя овладеть вниманием учеников. Активизировать мышление обучающихся можно на протяжении

всего хода урока самыми различными приёмами и средствами. Важным приёмом считается создание ситуации успеха, это является мощным стимулом для обучающихся. Для этого надо придерживаться основных правил управления успехом на уроке.

Если после урока у ученика не осталось вопросов, которые хотелось бы обсудить, не возникает желания поспорить, поискать решения, то это значит, что урок, возможно, был и полезным, но оставил детей равнодушными к тому, что на нём происходило. Необоснованная похвала, случайные оценки не вызывают ощущения успеха. Нужно уметь видеть реальные изменения детей, сколь бы малы они не были, и вовремя поддерживать ученика.

Сейчас принято выявлять одарённых детей и способствовать развитию их одарённости. Но очень важно не забывать про обычных учеников. Задача учителя — пробудить интерес у каждого ребёнка.

Среди различных средств активизации познавательной деятельности обучающихся на уроке важное место занимают вопросы и задания учителя. Это одно из самых действенных и распространённых средств побуждения учеников к активной умственной работе. Сила их — в простоте, доступности. Вопросы доминируют над заданиями при изучении теоретического материала, а при закреплении нового материала больший удельный вес занимают задания разного уровня. Эти приёмы можно использовать на всех этапах обучения, при любом методе организации деятельности обучающихся. Задавая вопросы, можно научить школьников находить сходство и различие в предметах и явлениях, выбирать и обобщать факты, подтверждающие правило, устанавливать причинно-следственные связи. С помощью вопросов можно получать информацию о состоянии подготовленности обучающихся к восприятию нового материала, вопросы используются как стимулирующее средство в познавательной деятельности школьников.

Одним из эффективных путей активизации познавательной деятельности школьников является реализация идей проблемного обучения. Система заданий поискового характера способствует более осознанному и глубокому усвоению знаний, прочному формированию навыков и требует от учащихся самостоятельного овладения знаниями и способами добывания этих знаний, что очень важно в общей системе работы под руководством учителя.

Например, в 5 классе изучение темы «Объём прямоугольного параллелепипеда». В начале урока перед обучающимися ставится задача, которая имеет цель показать целесообразность изучения нового материала: «Бассейн прямоугольной формы заполняется водой. Сколько воды заливается в бассейн глубиной 2 м, если его длина 50 м, ширина 20 м?» Чтобы решить эту задачу, нужно уметь находить объём прямоугольного параллелепипеда, длина, ширина и высота которого известны. Перед школьниками возникают вопросы: как это сделать? Какими последовательными действиями с данными числами можно установить искомую величину? Таким образом, для решения по-

ставленной задачи естественно возникает необходимость в нахождении формулы объема прямоугольного параллелепипеда. Разрешение данного вопроса предполагается провести силами самих обучающихся. После решения всех задач учащимся можно предложить круговые примеры, которые позволяют ребятам осуществлять самоконтроль, а учителю облегчают проверку работы.

На уроках можно использовать элементы проблемного обучения с разными целями. Например: с целью введения учащихся в новую тему, с целью обнаружения нового свойства изучаемого математического объекта и пр. Например, изучение темы «Признак делимости на 3» в 6 классе. Предлагаю рассмотреть такую ситуацию: от некоторого финансового документа оторван кусочек, и в результате первая цифра числа *152 неизвестна. Экономист знает, что это число четырёхзначное, оно должно делиться на 3 (деньги предстоит поровну разделить на 3 бригады). А также помнит, что первая цифра этого числа больше 5. Как восстановить неизвестную цифру? Цифра восстанавливается с помощью признака делимости на 3. В чём заключается этот признак? Как узнать, делится ли какое-то число, например 3147, на 3, не производя деления? Учащимся уже знакомы признаки делимости числа на 2 и на 5. Можно ли здесь применить аналогичное правило? Оказывается, последняя цифра не влияет на делимость числа на 3. При рассмотрении признаков делимости на 2 и 5 приходилось делимое представлять в виде суммы нескольких слагаемых (в частности, в виде суммы разрядных единиц) и, пользуясь признаком делимости суммы. Выводить признак деления. Можно ли здесь воспользоваться тем же способом? Попробуем. $3147 = 3 \cdot 1000 + 1 \cdot 100 + 4 \cdot 10 + 7$ (1)

Чисел, которые явно бы делились на 3, среди слагаемых не обнаружено. Какие числа, близкие к 1000. 100. 10 делятся на 3? Это числа — 999; 99; 9. Ответ на этот вопрос — ключ к правильной догадке. Выражение (1) можно записать следующим образом: $3 \cdot (999+1) + 1 \cdot (99+1) + 4 \cdot (9+1) + 7 = 3 \cdot 999 + 3 \cdot 1 + 1 \cdot 99 + 1 \cdot 1 + 4 \cdot 9 + 4 \cdot 1 + 7 = (3 \cdot 999 + 1 \cdot 99 + 4 \cdot 9) + (3 \cdot 1 + 4 \cdot 1 + 1 \cdot 1 + 7)$. Делится на 3? Делится ли на 3? Число $3 \cdot 1 + 1 \cdot 1 + 4 \cdot 1 + 7 = 15$ делится на 3. Итак, делимость числа 3147 зависит от суммы, записанной во вторых скобках, т. е. от суммы чисел 3, 4, 1, 7. А что это за числа? Эти числа являются цифрами в записи данного числа. Другими словами, делимость какого-то числа на 3 зависит от делимости суммы цифр в записи данного числа на 3.

Одной из основных задач при обучении математике является выработка у ребят навыков устного счёта, образные задания в виде примеров на вычисление притупляет интерес к счёту и урокам вообще. Поэтому, чтобы разнообразить задания, особенно в 5–6 классе, надо включать элементы игры. Нравится ребятам задания на исправление преднамеренно допущенных ошибок в решении, на восстановление частично стёртых записей, на восстановление недописанной фразы. Все это стимулирует работу учащихся. Оживляют уроки задачи — шутки, задания на

внимательность, задачи в стихах, сказки. Привлекает внимание ребят всевозможные формы кодирования ответов. На доске рядом с примерами предлагаю ответы, закодированные буквами. Учащиеся решают примеры. Выбирают верный ответ и соответствующую ему букву записывают в тетрадь. По окончании работы у ребят появляется слово.

Устный счёт надо проводить так, чтобы ребята начинали с лёгкого, а затем постепенно брались за вычисления все более и более трудные. Если сразу обрушить на обучающихся сложные устные задания, то они, обнаружив своё бессилие, растеряются, и их инициатива будет подавлена.

Надо, чтобы устный счёт воспринимался учащимися как интересная игра. Тогда они сами внимательно следят за ответами друг друга.

Можно во время устного счёта предложить задания, в которых особенно заметен эффект прикидки. Две карточки могут демонстрироваться одновременно.

$16,4 : 4 \cdot 5$	$90,6 : 3 \cdot 7$
--------------------	--------------------

Рис. 1. Карточки

Выполнив действия, ребята должны сообщить, на какой карточке ответ больше. Некоторые дети заметят, что результат на второй карточке больше, чем результат на первой, сделав прикидку. Но многие ребята не умеют делать прикидки, поэтому медлят с ответом. Тем более поучителен для них успех тех ребят, которые быстро дали правильный ответ, не тратя время на дроби.

«Равный счёт». Я записываю на доске упражнение с ответом. Ученики должны придумать свои примеры с тем же ответом. Их примеры на доске не записываются. Ребята должны на слух воспринимать названные числа и определять, верно, ли составлен пример.

«Счёт—дополнение». Учитель записывает на доске какое-то число, допустим 1,5. Затем он медленно называет число, которое меньше, чем 1,5. Ученики в ответ должны назвать другое число, дополняющее данное до 1,5. Те числа, которые называет учитель и ученики, не записываются. Этим обеспечивается большая тренировка в запоминании чисел.

«Лесенка». На каждой ступеньке записано задание в одно действие. Команда учащихся из пяти человек (столько ступенек у лесенки) поднимается по ней. Каждый член команды выполняет действие на своей ступеньке. Если ошибся — упал с лесенки. Вместе с неудачником может выбыть из игры и вся команда. Но применим и более мягкий вариант игры: команда заменяет своего выбывшего товарища другим игроком. В это время вторая команда продолжает подъём. Выигрывают те ребята, которые быстрее добрались до верхней ступеньки. По лесенке можно подниматься и с разных сторон, играя вдвоём. Побеждает тот, кто быстрее даст правильные ответы на всех ступеньках.

«Торопись, да не ошибись». Эта игра — фактически математический диктант. Учитель медленно читает за-

дание за заданием, а учащиеся на листочках пишут ответы.

Для активизации познавательной деятельности хорошо использовать на уроках разноуровневые задания для дифференцированной работы. Дифференцированный подход целесообразно осуществлять на определённых этапах урока. Так, на этапе введения нового понятия, свойства, алгоритма необходимо работать со всем классом, без деления его на группы. Но после того как несколько упражнений выполнено на доске, учащиеся могут приступить к дифференцированной самостоятельной работе. Её особенность состоит в том, что группа получает задания, различающиеся не только содержанием, но и формой подачи.

Способствует развитию познавательного интереса у школьников к математике доклады обучающихся. Интересные факты из жизни учёных, необычные истории научных открытий, история развития математики, занимательные задачи, научно-популярные рассказы, отрывки из литературных произведений — всё это оживляет урок, настраивает на более плодотворную работу. Например, при изучении теоремы Пифагора, учащиеся могут приготовить такие доклады: «История доказательства теоремы Пифагора», «Пифагор — знаменитый математики Древней Греции», «Различные способы доказательства теоремы Пифагора».

Для создания глубокого интереса учащихся к предмету для развития их познавательной активности, полезно проводить нетрадиционные уроки. Такие занятия повышают эффективность обучения, предполагают творческий подход со стороны учителя и ученика. Это одна из форм активного обучения. Примерами таких уроков служат: урок — путешествие, урок — турнир, урок — соревнование и другие. Во время таких занятий учебная деятельность активизируется, появляется стремление узнать и победить.

Игровая ситуация создается в процессе выполнения практических заданий. Так семиклассникам при изучении темы «Теорема о сумме углов треугольника и ее

следствия» можно предложить выполнить задания по вариантам: построить треугольник по трем сторонам: 1) $AB = 7$, $AC = 2$, $BC = 3$; 2) по сторонам $AB = 3$, $BC = 2$, $AC = 8$. Выполняя задание, ребята убеждаются в невозможности такого построения. Как следствие этого, актуализируются знания об условии существования треугольника. Далее учащимся каждого ряда предлагается построить треугольник по заданным углам: а) угол $A = 37^\circ$, угол $B = 28^\circ$, угол $C = 90^\circ$; б) угол $A = 72^\circ$, угол $B = 50^\circ$, угол $C = 110^\circ$; в) угол $A = 23^\circ$, угол $B = 50^\circ$, угол $C = 38^\circ$. В данном задании не выполняется условие о сумме внутренних углов треугольника. Создается проблемная ситуация, которую можно усилить, задав вопросы: зависит ли сумма внутренних углов треугольника от его размеров, положения на плоскости, формы? Учитель предлагает нарисовать два треугольника, измерить с помощью транспортира внутренние углы и найти их сумму. После размышлений учащиеся выдвигают гипотезу: треугольник можно построить, если сумма внутренних углов треугольника равна 180° . Доказывается соответствующая теорема.

Игровые ситуации с использованием задач-рисунков. При работе с задачами-рисунками легко определить степень усвоения учащимися материала, выявить проблемы в знаниях. Игра способствует проявлению способностей и наклонностей, совершенствуя их. Иначе говоря, игровые формы и методы активного обучения приносят детям удовольствие от процесса познания, обеспечивает достижение важнейших образовательных целей. С помощью игры можно снять психологическое утомление, активизировать умственные усилия учащихся, развивать у них организаторские способности, создавать обстановку радости на уроке. А. С. Макаренко сказал: «У ребёнка есть страсть к игре, её надо удовлетворять».

Подводя итог сказанному, можно с уверенностью сказать, что одной из основных целей учителя, является создание условий для проявления познавательной активности учеников.

Литература:

1. Учебное пособие для студентов (физико-математических факультетов). В. А. Оганесян, Ю. М. Колягин и др. М.: «Просвещение», 1985 г.
2. Из опыта преподавания математики в средней школе. Пособие для учителя. Сост.: А. В. Соколова, В. В. Пикан, В. А. Оганесян. Москва: «Просвещение», 1979 г.

Креативные способности учителя и учащихся начальной школы

Свирилина Ксения Олеговна, студент

Восточно-Сибирская государственная академия образования (г. Иркутск)

Актуальность проблемы исследования обусловлена изменениями в структуре содержания образования, введением новых стандартов и потребностями общества,

которые диктуют настоятельную необходимость в формировании творческой личности и развитии ее креативных способностей. Активизация данного процесса в начальной

школе требует создания креативной среды и высокого уровня педагогического профессионализма.

Данные положения обусловили выбор проблемы исследования, заключающийся в необходимости исследования влияния креативных способностей учителя на креативные способности учащихся начальной школы.

Впервые понятие «креативность» использовал Д. Симпсон в 1922 г., обозначая способность человека отказываться от стереотипных способов мышления. На сегодняшний день существует множество определений этого понятия. Уже в 60-х гг. XX века их было более 60. Существует множество нюансов в определении данного понятия [3, с. 128–132].

Дж. Гилфорд рассматривал креативность (дивергентное мышление) как общую творческую способность [4, с. 162–163].

Ильиным Е.П. креативность понимается как общая способность к творчеству. Креативность (от лат. creatio — созидание) — это способность человека порождать необычные идеи, находить оригинальные решения, отклоняться от традиционных схем мышления [4, с. 157].

Для Богоявленской Д.Б. понятие креативности, является также аналогом понятия «творческие способности», неразрывно связанное с творчеством, творческой деятельностью, порождающей нечто качественно новое (либо для творца, либо для группы или общества в целом) [2, с. 19].

П. Торренс выделяет следующие критерии креативности: беглость — способность продуцировать большое количество идей; гибкость — способность применять разнообразные стратегии при решении проблем; оригинальность — способность продуцировать необычные, нестандартные идеи; разработанность — способность детально разрабатывать возникшие идеи. Сопротивление замыканию — это способность не следовать стереотипам и длительное время «оставаться открытым» для разнообразной поступающей информации при решении проблем. Абстрактность названия — это понимание сути проблемы того, что действительно существенно. Процесс называния отражает способность к трансформации образной информации в словесную форму [7].

Развитие креативности обусловлено как социальными (макро, мезо, микро), специфическими объективными факторами (тип, вид, сфера творчества), так и особенностями индивидуальной структуры креативности, в частности взаимодействием сознательных (рефлексивных) и бессознательных (интуитивных) процессов. На основе анализа информации можно предположить, что психологическая структура креативности включает систему креативных параметров [1, с. 92].

В своем исследовании под креативностью мы будем понимать общую творческую способность человека (дивергентное мышление) порождать необычные идеи, находить оригинальные решения проблем, создавать нечто качественно новое. В основу исследования были положены критерии креативности П. Торренса — беглость, гиб-

кость, оригинальность, разработанность, сопротивление замыканию, абстрактность.

Рассмотрим особенности развития креативных способностей младших школьников. Младший школьный возраст представляет собой сензитивный период для развития творческого потенциала, поскольку ребенок этого возраста активен и любознателен по своей природе. Особенности младшего школьного возраста оказывают существенное влияние на познавательные возможности детей, обуславливают дальнейший ход общего развития и являются факторами становления креативности как общей универсальной способности к творчеству. Этот период жизни характеризуется активностью протекания всех процессов. Основными характеристиками ребенка являются: произвольность, продуктивность, свобода воображения и фантазии, эмоциональная подвижность и чувствительность, потребность в новых впечатлениях, любознательность. Таким образом, в младшем школьном возрасте должны создаваться наиболее благоприятные условия для выявления и развития креативных способностей младших школьников [8].

Ильин Е.П., проанализировав исследования креативности ученых, пришел к выводу, что существует три точки зрения на развитие креативности в онтогенезе. Согласно первой происходит постепенный непрерывный рост креативности с возрастом. Е. С. Белова обнаружила, что детей с высокой креативностью среди шестилеток в два раза больше, чем среди пятилеток (соответственно 68,4% и 31,6%). М.А. Сорокина тоже наблюдала рост креативности, но уже в младшем школьном возрасте. М.С. Семилеткина, Е.И. Щербанова зафиксировали увеличение у детей всех показателей креативности в течение 6 месяцев в 1-м и во 2-м классах. Е.И. Банзелюк выявлено увеличение креативности (по тесту П. Торренса, фигурная форма) от 6 до 8 лет; однако в период от 8 до 9 лет рост показателей креативности прекращается. При этом автор обращает внимание на то, что увеличение с возрастом показателя беглости может быть обусловлено большим развитием у детей 8 лет (по сравнению с шестилетками и семилетками) моторных возможностей, вследствие чего они быстрее рисуют и за отведенные 10 минут успевают нарисовать больше рисунков. Это не позволяет адекватно оценить количество продуцируемых идей у детей разного возраста. Но и среди детей одного и того же возраста преимущество в беглости получают те, у кого лучше развита моторика.

Вторая точка зрения предполагает, что по мере приобретения знаний креативность ребенка снижается. Как пишет Н.Б. Шумакова, дети до 6 лет проявляют высокую творческую активность, однако к 11 годам она снижается, но при этом меняется ее качественный характер. Вопросы приобретают структуру гипотез, сужается их содержательная широта, но появляются новые вопросы, имеющие личностный смысл. С 15 лет заметно возрастают различия в проявлениях творческой активности.

Ученые, придерживающиеся третьей точки зрения, отстаивают представление о колебательном характере развития креативности. Например, П. Торренс считает, что пики в развитии креативности приходятся на дошкольный возраст (5 лет), младший школьный возраст, а также на подростковый и старший школьный возраст (9 лет, 13 лет, 17 лет), т.е. примерно каждые четыре года наблюдается определенный подъем в развитии креативности. Е. С. Жукова отмечает нестабильность характеристик креативности в старшем дошкольном и младшем школьном возрасте: спад у одних детей, подъем у других, стабильность у третьих. Причем одни показатели могут с возрастом увеличиваться, а другие — снижаться [4, с. 188–189].

Главным условием обнаружения и развития творческих личностей является подобающая система обучения и воспитания, о чем свидетельствуют многочисленные исследования процессов творческого мышления и разработки положений о новых педагогических технологиях.

Методический аспект учебной развивающей среды воплощается во введении активных форм обучения, реализующих принципы личностно-ориентированной дидактики: психологических тренингах, «мозговых штурмах» и учебно-исследовательских конференциях [5, с. 75–76].

Когда учитель сталкивается с быстро изменяющимися тенденциями в мировой системе образования и необходимостью эффективно работать в своей сфере, то он должен обладать латеральным мышлением.

При латеральном мышлении, целью которого является генерация идей, на каком-то этапе возможна ошибка, но это не скажется на общем результате. Латеральное мышление не знает классификационных ограничений и отрицаний, оно созидательно, само задает направление и побуждает к дальнейшим поискам более того, оно может совершать скачки, выискивая любую целесообразную возможность для решения проблемы. Латеральное мышление направлено на изменение существующих моделей и установок, оно базируется на поиске альтернатив, комбинировании, пересмотре исходных посылок, дроблении на части, применении метода «от противного». Данный вид мышления характерен креативным людям. Эти способности особенно необходимы учителям начальных классов.

Латеральное и вертикальное типы мышления тесно связаны друг с другом. Латеральное мышление можно и нужно тренировать и развивать, начиная с семи лет, то есть учитель начальных классов сам должен обладать латеральным мышлением, чтобы развить его у детей. Цель латерального мышления — избавиться от стереотипных и привычных моделей и создать новые, даже противоречивые, но творческие и оригинальные, основанные на интуиции.

Обладая латеральным мышлением, педагог способен:

- генерировать просто невероятное количество новых и практичных идей;
- делать провокационные «заявления» и использовать их для создания новых идей;
- превратить провокационную идею в реалистичную и осуществимую;

— конструктивно бросить вызов потоку стереотипных мыслей;

— атаковать проблемы с использованием большого количества лучших идей для получения немедленных операций;

— находить альтернативные решения проблем;

— превращать проблемы в возможности;

— формировать умение и готовность смотреть на вещи с разных сторон;

— дополнять аналитическое и критическое мышление творческим подходом;

— создавать сюрпризные моменты, адекватные восприятию детей младшего школьного возраста;

— развивать способность удивляться;

— создавать новые методы и приемы в обучении детей, основанные на их функциональном и возрастном развитии [6, С. 29–30].

Для развития креативных способностей учеников начальной школы учителю необходимо уметь нестандартно, творчески мыслить и создавать педагогические условия, выявлять возможные пути и направления педагогической работы, благоприятствующие творчеству, развитию креативных способностей, воспитанию творческих качеств личности.

В нашем исследовании для выявления креативных способностей использовалась фигурная форма теста творческого мышления Е. П. Торренса. Ответы на задания этих тестов испытуемые должны дать в виде рисунков и подписей к ним.

В исследовании приняли участие ученики и учитель 2 класса школы города Нижнеудинска. На основании изучения критериев креативности класс разделился на группы по уровням креативности — низший — 22,2% (4 человека), низкий — 66,7% (12 человек), средний — 11,1% (2 человека).

Результаты говорят о низком уровне креативности у большинства учащихся класса, исключение составляют двое учеников, у которых средний уровень креативности.

Соотношение результатов исследования критериев креативности у младших школьников показало, что наилучшим образом у них сформирована беглость (38,3%), далее идут оригинальность (35,7%) и гибкости (26%). Также исследовались такие критерии креативности как абстрактность названия, сопротивление замыканию и разработанность. Можно отметить, что среди этих критериев лучшие показатели дети продемонстрировали по критерию разработанности (68%). Критерий сопротивления замыканию сформирован у 28% учащихся, абстрактность названия у 4%.

Нами было выявлено, что учитель 2 «А» класса, где у большинства детей выявлен низкий уровень креативности, имеет недостаточный уровень развития креативности (ниже среднего).

Результаты исследования показали, что креативность учителя тесно взаимосвязана с развитием креативных способностей учащихся, поэтому педагогу необходимо,

во-первых, творчески подходить к организации уроков и внеурочной деятельности. Во-вторых, использовать методы развивающего характера, направленные на решение проблем, поиск нестандартных путей решения, развитие рефлексивных, логических умений. В-третьих, созда-

вать творческую свободную среду для развития воображения, моторики детей. В-четвертых, необходима организация поисковой деятельности, которую отличает наличие сильно выраженного эвристического элемента, включающего в себя догадку, интуицию, «инсайт».

Литература:

1. Барышева Т. А. Психолого-педагогические основы развития [Текст]: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению 540600 (050700) Педагогика / Т. А. Барышева, Ю. А. Жигалов. — СПб.: СПбГУТД, 2006. — 267 с.
2. Богоявленская Д. Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества. [Текст] / Д. Б. Богоявленская. — Ростов н/Д: Изд-во Ростовского университета, 1983. — 191 с.
3. Егорова А. М. Музыкальное образование в общеобразовательной школе как фактор развития креативности учащихся [Текст] / А. М. Егорова // Проблемы и перспективы развития образования: материалы междунар. заоч. науч. конф. — Пермь: 2011. — Т. 1. — С. 128–132
4. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности. [Текст] / Е. П. Ильин. — СПб.: Питер, 2009. — 434 с.
5. Панова Л. В. Творческие способности и инновации в педагогической деятельности [Текст] / Л. В. Панова // Вестник ВЭГУ. — 2010. — № 1. — С. 29–30
6. Пищулина Л. В. Формирование креативности в младшем школьном возрасте в условиях инновационной школы [Текст] / Л. В. Пищулина // Психология и школа. — 2009. — № 2. — С. 72–87
7. Критерии креативности [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://cword.ru/kriterii-kreativnosti.html>. — Загл. с экрана (17.03.2013).
8. Тюгашкина Ю. В. Проблема диагностики и развития творческого потенциала младших школьников классе эстрадного вокала [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.scienceforum.ru/2013/pdf/6933.pdf>. — Загл. с экрана (17.03.2013).

Использование проектной исследовательской деятельности учащихся начальных классов средствами ИКТ на уроках и во внеурочной деятельности

Серова Ирина Евгеньевна, учитель начальных классов, почётный работник общего образования РФ, ветеран труда МБОУ кадетская школа имени генерала Ермолова А. П. (г. Ставрополь)

Государственные стандарты общего образования нового поколения предполагают внесение значительных изменений в структуру и содержание, цели и задачи образования, смещение акцентов с одной задачи — вооружить учащегося знаниями — на другую — формировать у него общеучебные умения и навыки как основу учебной деятельности.

Сегодня начальная школа должна стать первым опытом ребёнка в образовательной системе — местом пробы своих образовательных сил. На этом этапе важно развить познавательную активность, самостоятельность и создать условия для гармоничного вхождения ребёнка в образовательный мир, поддержать его здоровье и эмоциональное благополучие. Ведущую роль играет внедрения информационно-коммуникационных технологий в образовательный и воспитательный процесс, появление новых видов учебной деятельности, характерных именно для современной информационной среды.

С помощью ИКТ я организую такие формы работы,

как: защита учащимися творческих работ, сопровождение докладов и сообщений. Во внеурочное время использую ИКТ в подготовке учащихся к викторинам, олимпиадам, дистанционным конкурсам, а также в создании презентаций к творческим работам. Наиболее успешным, на мой взгляд, видится проектный метод обучения, который очень тесно связан с интернет-технологиями. Особое место в работе отвожу проектно-исследовательской деятельности учащихся начальных классов. Эта образовательная технология предполагает решение учащимися исследовательской, творческой задачи под руководством учителя, в ходе которого реализуется научный метод познания. Проектная деятельность позволяет максимально активизировать интерес учащихся к предмету, развить навыки самостоятельной работы, интегрировать разные предметы, способствует общению. Проектная деятельность максимально социализирует ребенка, готовит его к жизни во взрослом трудовом коллективе. Для реализации исследовательских проектов организую групповую и индивиду-

альную работу учащихся. На современном этапе развития учащимся необходим навык организации и эффективной реализации поставленной практической задачи. Работа над проектами в классе ведётся как индивидуальная, так и групповая. В классе эффективно реализованы следующие типы проектов: творческие проекты (декламация своих стихов, исполнение песен, участие в инсценировках, выпуск книжек-малышек, создание фильма и т. д.), которые позволяют ребёнку младшего школьного возраста проявить и развить свои способности; ролевые, игровые проекты, сообразные возрасту и позволяющие младшим школьникам «примерять» на себя чей-то образ, познавать, таким образом, мир, учиться строить взаимоотношения в нем; ознакомительно-ориентировочные (информационные), предполагающие аналитическую работу с полученной информацией; практико-ориентированные (прикладные), завершающиеся изготовлением нужных и полезных для окружающих вещей, что позволяет ребёнку почувствовать свою социальную значимость; исследовательские проекты, направленные на развитие исследовательских умений и навыков, исследовательского мышления.

Одним из вариантов показателей эффективности проектно-исследовательской деятельности младших школьников являются результаты выступлений учащихся на конференциях, конкурсах, турнирах и других образовательных инициативах. В результате за последние три года обучения учащимися были подготовлены к защите более 50 проектов на различные темы. Ежегодно 96% учащихся класса принимают участие во Всероссийском фестивале исследовательских и творческих работ учащихся «Портфолио ученика» проводимым Издательским домом «Первое сентября». <http://project.1september.ru/person.php?id=100-705-140> Каждый учащийся класса выполняет проект по своим силам и интересной для него теме. У ребят появилась потребность в творческом самовыражении, стремление быть полезным классу, школе, семье. В результате такой работы у младших школьников

к концу начальной школы формируются (внутренняя диагностика): учебно-познавательные компетенции: выдвижение идеи (мозговой штурм), проблематизация, целеполагание и формулирование задачи, выдвижение гипотезы, постановка вопроса (поиск гипотезы), умение осмысливать задачу, для решения которой недостаточно знаний; отвечать на вопрос: «Чему нужно научиться для решения поставленной задачи?», увидеть проблему, провести самоанализ, обоснованный выбор способа или метода, пути деятельности, планирование своей деятельности; информационные компетенции: структурирование информации, выделение главного, приём и передача информации, представление в различных формах, упорядоченное хранение и поиск информации по каталогам, контекстный поиск в Интернет, формулирование ключевых слов; коммуникативные компетенции: слушание и понимание других, выражение себя, нахождение компромисса, взаимодействие внутри группы.

Достигнутые результаты показывают, что через технологию организации проектно-исследовательской деятельности можно создать условия для самореализации учащихся и учителя, осуществления сотрудничества на равных, когда вместо традиционного «учитель-ученик» появляется «исследователь-исследователь». Информационно-коммуникационные технологии расширяют возможности учителя для введения учеников в увлекательный мир, где им предстоит самостоятельно добывать, анализировать и передавать другим информацию. Научить ребёнка работать с информацией, научить учиться — важная задача современной начальной школы. Создавая условия для развития индивидуальности ребёнка, включая его в деятельность, можно рассчитывать на новый качественный результат, необходимый современному обществу. Именно проектно-исследовательская деятельность позволяет сместить акцент с процесса пассивного накопления обучающимися суммы знаний на овладение ими способами деятельности, что способствует формированию у учащихся начальной школы ключевых компетенций.

Система работы по организации сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в образовательной среде

МОУСОШ № 54 — Ресурсного центра

Шапкина Светлана Александровна, учитель английского языка
МОУ СОШ № 54 (г. Волгоград)

В настоящее время проблема профессиональной ориентации, или профессионального самоопределения выпускников, достаточно широко обсуждается в широких слоях педагогической общественности, является одной из приоритетных задач образования, т. к. правильный выбор будущей профессии выпускниками — это и есть, на наш

взгляд, конечная цель обучения в школе. В условиях модернизации системы современного образования в качестве одной из важнейших задач школы стоит создание оптимальных условий успешной социализации выпускника, профессионального самоопределения личности, способной успешно решать практические жизненные задачи

в постоянно изменяющихся условиях жизни современного общества, самостоятельно принимать верные, жизненно важные решения, позитивно самореализовываться в основных сферах жизнедеятельности, в том числе профессиональной. Одним из направлений реализации Федеральной целевой программы развития образования на 2011–2015 годы является совершенствование трудового воспитания учащихся на основе профильной ориентации и создание условий для их адекватного профессионального выбора. Соответственно, требуется новое понимание профессионального самоопределения старшеклассников, определяемое как профильно-ориентированное, призванное способствовать формированию человеческого потенциала, обеспечивать рост благосостояния страны в процессе развития экономики и социальной сферы. В Национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» сформулирована стратегическая цель политики государства в области образования — приведение содержания и структуры профессиональной подготовки кадров в соответствие с современными потребностями экономики и производства, повышение качества образования согласно требованиям инновационного развития экономики, потребностям общества и каждого гражданина. Поэтому профессиональное сопровождение выпускников в наше время более, чем актуально, а задача помочь выпускнику определиться со своей будущей профессией — одна из главных современной школы.

Как подготовить обучающихся к выбору профессии? Как помочь реализовать свой потенциал, ориентироваться в потоке информации, которой в год мы производим более чем за все 5000 лет существования человечества? Как подготовить обучающихся к выбору профессий, которых еще нет? Этим вопросом педагогический коллектив школы заинтересовался два года назад, обсуждая результаты государственной (итоговой) аттестации выпускников 11-х классов в форме ЕГЭ. Ведь эти выпускники профильной школы. Начиная с 8 класса, мы готовили их к осознанному выбору профиля обучения, элективных курсов. Однако при определении экзамена по выбору ребята оказались не готовыми, растерялись что, безусловно, сказалось на итогах экзаменов. Проанализировав ситуацию, мы обнаружили следующие данные: 75 % старшеклассников испытывали серьезные затруднения в принятии решения о выборе пути продолжения образования и трудоустройства. Из них 24,7 % — профиль дальнейшего обучения в средней школе выбирали за компанию со своими сверстниками; 18,2 % — под влиянием таких факторов: где-то слышал, рассказали учителя, родители. При этом 22,1 % — вообще не задумывались о своем профессиональном будущем.

Проанализировав ситуацию, мы сделали вывод о важности осуществлять профессиональное сопровождение в **системе, комплексно**. Это помогло разработать модель профессионального сопровождения обучающихся с 1 по 11 класс, предпрофильной подготовки, профильного обучения в условиях общеобразовательной школы — Ре-

сурсного центра. Сейчас большинство наших выпускников с легкостью определяют с будущей профессией, и как правило, выбранный профиль обучения в 10–11 классе связан потом с направлением будущего ВУЗа. Для успешного самоопределения выпускников необходима целенаправленная педагогическая работа по выбору профиля обучения, как совместная деятельность семьи, школы, социума. В МОУСОШ № 54 — Ресурсном центре выработана система работы по сопровождению профессионального самоопределения обучающихся на всех трех ступенях обучения.

В данной статье мы хотим показать систему работы по сопровождению профессионального самоопределения обучающихся в образовательной среде. Профессиональное сопровождение у нас в школе — Ресурсном центре включает в себя следующие компоненты: профессиональное просвещение, развитие профессиональных интересов и склонностей, профессиональную диагностику, профессиональную консультацию, социально-профессиональную адаптацию. Профессиональное сопровождение может осуществляться как непосредственно на уроках, так и в системе внеклассных, общешкольных мероприятий. Большую помощь в развитии интересов и склонностей, а также в социально-профессиональной адаптации может оказать система дополнительного образования, а также в рамках сетевого взаимодействия профессиональное образование в межшкольном комбинате. Участники профессионального сопровождения:

— профориентационная подготовка — обучающиеся 1–7 классов;

— предпрофильная подготовка — обучающиеся 8–9 классов;

— профильное обучение — обучающиеся 10–11 классов.

В организации системы профессионального сопровождения мы определили следующие направления работы:

— 1–4 классы — «Профессии моих родителей», «Мир профессий» — формирование представлений о мире профессий, о понимании роли труда в жизни человека через участие в различных видах деятельности;

— 5–7 классы — «Кем я должен быть, чтобы стать профессионалом в выбранной области» — развитие интересов и способностей, связанных с выбором профессии;

— 8–9 классы — «самоопределение в области человек-труд-профессия» — формирование профессиональной мотивации, готовности к самоанализу основных способностей и склонностей.

— 10–11 классы — формирование ценностно-смысловой стороны самоопределения, определение профессиональных планов и намерений учащихся, развитие способностей через углубленное изучение отдельных предметов, профильное обучение.

Рассмотрим основные составляющие системы сопровождения профессионального самоопределения и образования обучающихся в нашей школе: профессиональное просвещение, предпрофильная подготовка обучаю-

щихся 8–9-х классов, психологическое сопровождение (мониторинг профессиональных направленностей, тренинги, ролевые игры, консультации), создание классов определенного профиля, начиная с 10-го, где в соответствии с учебным планом реализуются программы ведущих учебных предметов на профильном уровне и которые имеют достаточно четкую профессиональную направленность; включение в учебный план элективных учебных курсов, спецкурсов и образовательных модулей, раскрывающих содержание конкретного направления профессиональной деятельности, расширяющих и углубляющих профессиональные знания и понятия старшеклассников; установление связи трудовой подготовки старшеклассников с профилем их обучения; кооперация старшей ступени школы с учреждениями начального, среднего и высшего профессионального образования с целью информационной и просветительской работы в плане дальнейшего выбора профессионального образования выпускников.

Без профессионального просвещения невозможна эффективная подготовка учащихся к осознанному выбору профессии. Профессиональное просвещение включает профессиональную информацию, профессиональную пропаганду и профессиональную агитацию. Эти элементы также внутренне связаны между собой. Цель их — сообщение школьникам определенного круга сведений о наиболее массовых профессиях, информирование их о способах и условиях их овладения ими, пропаганда общественной значимости тех профессий, в которых в настоящий момент испытывает острую потребность экономический регион. Особо востребованы среди выпускников такие формы работы, как: экскурсии на предприятия, встречи с представителями ВУЗов и ССУЗов, Дни открытых дверей профессиональных учреждений.

Не менее значимым компонентом профессионального сопровождения обучающихся является развитие интересов и склонностей обучающихся в различных видах профессиональной деятельности. Оно складывается из таких важных элементов, как формирование и воспитание профессиональных интересов, воспитание уважения к данной профессии, любви к труду, психологической готовности к работе.

Целью профессиональной диагностики является изучение личности школьника в целях профориентации. У нас в школе эту работу координирует педагог-психолог. В процессе профдиагностики изучают характерные особенности личности: ценностные ориентиры, интересы, потребности, склонности, способности, профессиональные намерения, профессиональную направленность, черты характера, темперамент, состояние здоровья. В школе осуществляются лишь отдельные элементы предварительной психодиагностики в целях профконсультации, и в этом случае психодиагностика является составляющей профконсультации.

Профессиональная консультация имеет целью установление соответствия индивидуальных психологических

и личностных особенностей специфическим требованиям той или иной профессии.

Завершающим компонентом профориентации является профессиональная адаптация, представляющая собой активный процесс приспособления молодого человека к производству, новому социальному окружению, условиям труда и особенностям конкретной специальности. Выпускникам нашей школы это сделать помогают ресурсы межшкольного комбината, на базе которого обучающиеся 9–10-х классов посещают курсы профессиональной направленности.

Важным средством формирования профессионального самоопределения в период предпрофильной подготовки обучающихся 9–11-х классов являются специальные учебные курсы: «Технология» (10–11кл), «Предпрофильная подготовка», состоящий из двух модулей — «Профессиональная ориентация» и «Информационная работа» (9кл). Этот курс преподает школьный педагог-психолог и способствуют актуализации процесса профессионального самоопределения за счет включения психологических ресурсов личности и обеспечения обучающихся системой сведений о мире современного профессионального труда: развития у них способности адаптироваться к реалиям устройства своей будущей профессиональной карьеры в современных социально-экономических условиях.

В МОУСОШ № 54 — Ресурсном центре в качестве системообразующего фактора системы сопровождения профессионального самоопределения старшеклассников может рассматриваться профильное обучение, которое ориентировано на более глубокое изучение обучающимися отдельных предметов (при полноценном освоении базовых дисциплин), подготовку к работе по программам высшего профессионального образования; развитие адаптивной способности к современным рыночным условиям; дифференциацию образовательного процесса старшеклассников с опорой на их интересы, способности и возможности и построение гибких индивидуальных образовательных программ и др. Профильное обучение есть средство дифференциации и индивидуализации обучения, позволяющее за счет изменений в структуре, содержании и организации образовательного процесса более полно учитывать интересы, склонности и способности учащихся, создавать условия для обучения старшеклассников в соответствии с их профессиональными интересами и намерениями в отношении продолжения образования.

В нашей школе Учебный план 10-х классов формируется с учетом потребностей обучающихся и их родителей, а именно определяется спектр учебных предметов, изучаемых на базовом и профильном уровнях, набор элективных курсов, образовательных модулей и спецкурсов. При необходимости в школе выстраиваются индивидуальные образовательные маршруты отдельных обучающихся, предполагающие обучение старшеклассников по индивидуальным Учебным планам и позволяющие в рамках сетевого взаимодействия в районе изучение от-

дельных предметов на профильном уровне на базе других образовательных учреждений.

Важным звеном в системе профессионального сопровождения является работа с родителями. Родители, являясь участниками образовательного процесса, также принимают активное участие в профориентационной грамотности выпускников, рассказывая об интересных профессиях из своего реального жизненного опыта на классных часах и родительских собраниях.

Внедрение в образовательный процесс системы работы по сопровождению профессионального самоопределения, несомненно, требует серьезной подготовки педагогического коллектива, повышения их квалификации, обучения, а также внесение определенных изменений в организации деятельности методической службы, более тесного сотрудничества с межшкольным учебным комбинатом, а также со специалистами медико-психолого-педагогического сопровождения. В этой большой работе Ресурсного центра по отработке модели системы работы по сопровождению профессионального самоопределения принимает участие весь педагогический коллектив школы. Система профессионального сопровождения и воспитания отражена отдельным блоком в плане работы школы. В функции классных руководителей входит обеспечение посещения всеми обучающимися профориентационных мероприятий, проводимых школой и службой профориентации при межшкольном учебном комбинате.

Ведущая роль в осуществлении сопровождения профессионального самоопределения обучающихся принадлежит учителю технологии и школьному психологу. На уроках технологии учащиеся не только получают знания о различных видах труда, но и в процессе своей деятельности приобретают специальные навыки, развивают свои способности, пробуют себя в труде. Одна из важнейших сторон работы школьного психолога — участие в профориентации и помощь обучающимся в обоснованном выборе профессии. В содержание деятельности входит: выявление интересов и склонностей учащихся, направленности личности, первичных профнамерений и их динамики, определение социальных установок и помощь в их формировании, в проведении профориентационных мероприятий; привлечение к профориентационной работе специалистов профориентационных служб.

Работа по сопровождению социально-личностного и профессионального самоопределения обучающихся является естественным продолжением всей педагогической работы с обучающимися и в каком-то смысле является ее логическим завершением. Полноценная помощь школьнику в выборе профессии не только помогает ему организовать саму учебную деятельность, когда он осознанно

изучает школьные предметы, которые могут ему пригодиться в будущей взрослой трудовой жизни, но и приносит элементы спокойствия в отношении к своему будущему.

Профессиональное самоопределение старшеклассников мы рассматриваем как процесс образования, развития и формирования личностной зрелости, проявляющийся в самостоятельном процессе планирования своего профессионального будущего, ответственности за принятие решения о выборе профессии, основанном на оценке своих способностей, интересов, склонностей, требований профессиональной деятельности и социально-экономических условий, которые обеспечивали бы возможность личностного и профессионального развития личности.

Готовность к профессиональному самоопределению у старших школьников происходит наиболее эффективно в процессе целенаправленной деятельности образовательного учреждения как неотъемлемой составной части целостного учебно-воспитательного процесса.

В условиях современной школы возможность профессионального саморазвития и самосовершенствования обучающихся достигается только посредством системы профессионального, психолого-педагогического сопровождения самоопределения школьников в условиях профильного обучения.

Система работы по организации психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения старшеклассников в процессе профильного обучения понимается как комплекс мер, обеспечивающих профессиональное самоопределение обучающихся в виде оперативной помощи в выборе оптимальной профессиональной сферы с учетом индивидуальных способностей, возможностей, социально-экономической ситуации на рынке труда. Они предполагают объединение усилий всех субъектов образовательного пространства и представителей социальной среды, целью которого является развитие у обучающихся способности к осознанному, самостоятельному и ответственному выбору профессии, умения проектировать образ профессионального будущего, осознавать свои профессиональные, учебные и личностные возможности, необходимые для практической реализации выбора и определения путей профессионального роста.

Системная работа по профессиональному и личностному сопровождению выпускников сможет помочь обучающимся адаптироваться в социуме, не растеряться в мире современных профессий, стать счастливыми и успешными в жизни. Надеюсь, что работа педагогического коллектива МОУСОШ № 54 в этом направлении сможет им в этом помочь.

Литература:

1. Попович А.Э. Педагогическое руководство профессиональной ориентацией выпускников школы [Текст] / А.Э. Попович // Среднее профессиональное образование. — № 12. — 2010 г. — с. 46–49.

2. Попович А. Э. Роль профильного обучения в профессиональном самоопределении старшеклассников [Текст] / А. Э. Попович // Среднее профессиональное образование. — № 3—2011 г. — с. 3—6.
3. Попович А. Э. К вопросу о профессиональном самоопределении выпускников общеобразовательных школ [Текст] / А. Э. Попович // Социально-гуманитарные знания. — № 2.-2011 г. — с. 169—177.
4. Попович А. Э. Учет индивидуальных особенностей выпускников школ. [Текст] / А. Э. Попович // Социально-гуманитарные знания. — № 5. — 2011 г.
5. Попович А. Э. Профессиональное, жизненное и личностное самоопределение как основные условия становления личности старшеклассника [Текст] / А. Э. Попович // Российский научный журнал. — № 1 (20). — 2011 г. — с. 157—162.
6. Винокурова Г. А., Яшкова А. Н. Технологии психологического сопровождения профильного обучения [Текст] / Г. А. Винокурова, А. Н. Яшкова // Молодежь и общество. — 2006. — № 3. — С. 78—123.

Проблема государственной итоговой аттестации в классах компенсирующего обучения

Шегаев Илья Сергеевич, аспирант

Московский государственный областной университет

В статье поднимается вопрос о возможности сдачи итоговой аттестации в определенном законом формате, учитывая, что среди прочих есть и «особые» классы так называемого компенсирующего обучения. Предлагаются пути решения данной проблемы.

Ключевые слова: Итоговая аттестация, ГИА, образовательное учреждение, основное общее образование, общеобразовательная школа.

Вопрос итоговой аттестации является, пожалуй, ключевым в системе образования, поскольку именно от этого результата (его успешности) будет зависеть все: степень усвоения учениками программы, продолжение обучения выпускника, оценка компетентности педагога и уровня образовательного учреждения (далее — ОУ). К сожалению, назвать современные тенденции российского образования последовательными, логичными и продуманными (с учетом практики их применения) не представляется возможным. Проблема формы итоговой аттестации «спустилась» с полного общего образования на уровень основного общего. В данном случае речь идет о новом положении, согласно которому с 2014 года все выпускники 9-х классов общеобразовательных школ будут аттестованы исключительно в виде ГИА [3]. При этом будет существенно сокращен перечень сдаваемых предметов: из списка выпадут наиболее «удачные» (с точки зрения подготовки и степени сложности) — физическая культура и ОБЖ.

Актуальность проблемы заложена в объективный вопрос: что делать тем ученикам, которые в силу каких-либо обстоятельств не в состоянии успешно сдать ГИА? Как их низкие результаты повлияют на рейтинг ОУ и лично его директора, а также педагога, преподававшего курс? ГИА (государственная итоговая аттестация) — форма проведения итоговой аттестации после получения основного общего образования (9-го класса), представляющая собой тестирование из трех частей:

- А-часть (с выбором единственно верного ответа);
- В-часть (требует анализа, выявления причинно-следственной связи с выбором нескольких ответов);
- С-часть (требует свободного ориентирования в курсе предмета).

Данный формат предполагает значительную степень подготовки ученика, которая, учитывая опыт проведения ГИА, должна начинаться за несколько лет до самого экзамена. Особого внимания заслуживают предметы социально-гуманитарного цикла, сложно укладываемые в рамки тестирования [1].

Актуальность поставленной проблемы элементарно также проследить на примере так называемых классов компенсирующего обучения (далее — ККО), созданных для детей, «испытывающих затруднения в освоении общеобразовательных программ», деятельность которых кроме того содержит «признаки социально-педагогической запущенности, а также слабо выраженные симптомы органической недостаточности или соматической ослабленности» [2].

Новый закон об образовании не дает ответа на главный вопрос: что делать с подобными учениками, которые не могут сдать экзамен в данном формате вообще?

Статья 17 п. 4 и 5 устанавливают возможность условного перевода ученика на следующий год обучения с целью ликвидации задолженности. При желании родителей можно продолжить обучение в «иных формах» [2]. Изменение формы аттестации нормативно-правовой документ предусматривает в редких случаях:

— в отношении лиц, обучающихся в учреждениях закрытого типа;

— в отношении лиц, поведение которых считается девиантным;

— в отношении лиц, имеющих проблемы со здоровьем/законом [4].

Таким образом, складывается следующая ситуация: дети, учащиеся в классах компенсирующего обучения (до 2014 года) проходили программу, ориентированную, в конечном счете, на традиционный (билетный) вариант экзамена, так как в ином формате они экзамен просто не сдадут, делая (в большинстве случаев) выбор в пользу физической культуры и ОБЖ, наиболее «удобных» для сдачи в отношении подготовки. Учебные классы регулярно пополнялись (и до сих пор пополняются) детьми из различных ОУ, в том числе и с более низкой подготовкой. Результатом складывающейся ситуации является тот факт, что учебная аудитория представляет собой группу абсолютно разных по уровню подготовки, возрасту, УУД и психическому восприятию окружающего учеников, каждый из которых будет сдавать предметы, к которым он не готовился ни по форме, ни по содержанию, имея одинаковую со всеми (и с детьми из традиционных классов/профильных классов) степень сложности контрольно-измерительного материала.

Литература:

1. Кара-Мурза С. Г.: «Система ЕГЭ является контрпродуктивной» // Русская народная линия, 22.09.2011.
2. Приказ Министерства образования РФ от 08.09.1992 г. № 333 «Об утверждении примерного положения о классах компенсирующего обучения в общеобразовательных учреждениях» [Электронный ресурс]. — URL: <http://www.lexed.ru/doc.php?id=4560#> (дата обращения: 29.10.2013)
3. С 2014 года ГИА станет обязательной [Электронный ресурс]. — URL: http://amurpress.ru/index.php?Itemid=69&catid=1:latest-news&id=11945:-2014-&option=com_content&view=article (дата обращения: 28.10.2013).
4. Федеральный закон Российской Федерации от 21 апреля 2011 года. № 69-ФЗ // Российская газета, 25.04.2011.

Влияние типа семьи на качества учащихся начальной школы (на примере ГБОУ СОШ № 604)

Шегаева Анна Витальевна, учитель начальных классов
ГБОУ СОШ № 604 (г. Зеленоград, Московская обл.)

Образование ребёнка начинается с начальной ступени, которая и формирует общеучебные навыки, базовые знания по основным предметам, способы взаимодействия с взрослым и детским коллективом, именно в ее рамках совершенствуется Я-концепция.

Совокупность вышеперечисленных позиций, их уровень и направленность образует успешность школьника младшего класса. Ключевую роль в этом играет его педагог, семья, окружающая среда.

Традиционно главным институтом из вышеупомянутых является, безусловно, семья. То, что ребенок в детские

Итого предскажем: неудовлетворительная оценка работы самого ученика, и его педагога, очевидное снижения рейтинга ОУ (в плане показателя уровня аттестации) и применение определенных санкций к директору школы.

Выход из сложившейся ситуации видится автору во внесении нескольких изменений в закон об образовании в качестве поправок.

В частности необходимо, во-первых, расширить перечень категорий лиц, в отношении которых может быть изменен порядок сдачи итоговой аттестации. Требуется добавить в него лиц, учащихся в ККО, при этом именно за образовательным учреждением необходимо закрепить право выбора варианта аттестации на основе механизма самоуправления (с привлечением независимого эксперта).

Вторым изменением должно стать положение, согласно которому все средние учебные заведения могли бы принимать детей после 8-го класса, то есть на год раньше аттестации в школе. Таким образом, будет решен вопрос о прохождении определенной группы учеников неопределенной для них формы экзамена.

В результате для учеников ККО школа станет своеобразной образовательной платформой, последовательно передающей их в стены СУЗ для получения дальнейших навыков и работы.

довательно, и условия его жизни целиком зависят от родителей. «Родитель (и) или другие лица, воспитывающие ребенка, несут основную ответственность за обеспечение в пределах своих способностей и финансовых возможностей условий жизни» [1].

В данной статье рассматривается зависимость успешности учащихся начальной школы от типа семьи, в которой они воспитываются. Основным методом исследования зависимости является наблюдение за общением между учащимися, анализ динамики успеваемости и диагностики воспитанности каждого ребёнка в процессе обучения в первом, втором и третьем классах.

В пространстве семьи существует ряд факторов, определяющих развитие личности ребёнка. В ходе исследования конкретных классов обучающихся, были выделены следующие аспекты:

- количество детей в семье;
- наличие ситуации «семья-эмигрант»;
- неполные семьи;
- образовательный и материальный уровни родителей.

Фактор I

Наблюдения за общением в коллективе показали, что лидерами часто становятся дети, из многодетной семьи, как правило, это старшие братья или сёстры. Это объясняется тем, что они следят за младшими и хорошо владеют способами организации детского свободного времени. Соответственно и в классном коллективе такие дети легко находят общий язык со сверстниками, организуют их вокруг себя, благодаря более развитым качествам коммуникации по сравнению с остальными.

Дети, которые являются средними в многодетной семье, менее организованы, чем их сверстники. За такими детьми нужен непрерывный родительский контроль. Опыт показывает, что у среднего ребёнка из многодетной семьи часто занижена самооценка, низкий уровень самоорганизации. Это объясняется тем, что зачастую, средние дети в семье надеются на поддержку старших. В рамках учебно-воспитательного процесса подобная практика отрицательно влияет на качество знаний и ориентиры учащихся.

Характеризуя единственного ребёнка в семье, следует сказать, что в основном это дети эгоисты, у которых регулярно возникают проблемы при групповой работе и восприятии. Подобные ученики в большей мере требуют внимания, индивидуальных разъяснений.

Фактор II

Из-за различных жизненных обстоятельств около 30 % учащихся со своими семьями были вынуждены покинуть родную страну и переехать в Россию. Самой главной проблемой детей-эмигрантов становится двуязычие, затрудняющее овладение русским языком. По результатам наблюдений, важно отметить, что учащиеся эмигранты, более ответственные. Боясь разочаровать своих родителей, они стараются не только в обучении, но и общественном труде. Достаточно часто дети склонны доказывать свою значимость и правоту одноклассникам. Это объясняется

тем, что эмигранты нередко подвергаются насмешкам. В отношении к педагогам абсолютное большинство подобных учеников отличает особое уважение и почтение.

Фактор III

Основной проблемой большинства учащихся из неполных семей является низкая самооценка, нерешительность, дефицит внимания. В процессе обучения такие дети редко способны выделяться как на отрицательном, так и на положительном фоне. Учащиеся не склонны проявлять индивидуальность. Уровень успеваемости у детей из неполных семей средний или ниже среднего. Психологические проблемы у учащихся можно объяснить недостаточным вниманием со стороны родителей, часто решающих проблемы личной жизни и материального характера.

Фактор IV

Понимание важности и непрерывности учебно-воспитательного процесса во многом зависит от уровня образования родителей учащихся. Практика показывает, что большинство родителей хотят, чтобы их дети получили достойное образование (выше среднего). Главной проблемой становится то, что родители в разной степени прикладывают соответствующие усилия. Семьи, в которых есть родители, прошедшие высшую ступень обучения и более отличаются большей заинтересованностью в образовании ребёнка, начиная с первого класса. Родители подробно стараются вникнуть в содержание и требования программы, изучают нормативные документы образования.

По результатам наблюдений, дети из таких семей обладают более широким кругозором, нестандартностью мышления. В коллективе учащиеся ведут себя сдержанно, быстро усваивают инструкции, оказывают помощь сверстникам. Семьи, где уровень образования средний и ниже, уделяют обучению детей вторичную роль. В большинстве своём родители не вникают в основные факторы, влияющие на успешность ребёнка в учебно-воспитательном процессе: особенность программы, начальный минимум знаний учащегося, его общеучебные навыки и психологические характеристики.

Это выражается в том, что в процессе учебно-воспитательной деятельности родители часто жалеют своих детей, опасаются за ухудшение их здоровья из-за перегрузок занятиями. Результатом становится то, что ребёнок часто пропускает уроки, чтобы «отдохнуть», не выполняет задания в срок «из-за большого объёма», начинает жалеть себя. Вышеперечисленные действия способствуют снижению учебной мотивации и успеваемости. Таким образом, трудно переоценить роль семьи в жизни ребенка, в том числе и в его образовательном процессе. Семья — не просто должна выполнять репродуктивную функцию, она должна быть той социально-культурной платформой, твердо стоя на которой, ребёнок приобретет нужный жизненный опыт. И родители в зависимости от описанных факторов должны сделать все, чтобы стать этой платформой.

Литература:

1. Конвенция о правах ребенка [Электронный ресурс]. — URL: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/childcon.shtml (дата обращения: 29.10.13)
2. Семья и образование в XXI веке [Электронный ресурс]. — URL: <http://festival.1september.ru/articles/610712/> (дата обращения: 29.10.13)
3. Семья как фактор развития ребенка [Электронный ресурс]. — URL: <http://www.mirwomne.ru/semia/articles/znagenie-semii/semia-kak-faktor-razvitia-rebenka/> (дата обращения: 29.10.13)

Оценка качества и эффективности современных УМК по английскому языку

Хасанова Оксана Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент;

Шепелева Ксения Алексеевна, студент

Казанский (Приволжский) федеральный университет (Татарстан)

В современном мире обучение в школе в целом и обучение иностранным языкам в частности, требуют пересмотра, как общей методологии, так и конкретных методов и приемов, то есть пересмотра концепции обучения. Вхождение в мировое сообщество, различные процессы, протекающие в сферах политики, экономики, культуры, смешение и перемещение народов и языков определяют проблему межкультурного общения, взаимопонимания участников общения, принадлежащих к разным национальностям. Все это не может не отразиться на методике обучения иностранным языкам, не может не ставить новых проблем в теории и практике преподавания иностранных языков.

Проблема обучения иностранному языку как средству общения приобретает особую значимость в современной школе. Основной целью в обучении иностранным языкам является формирование и развитие коммуникативной компетентности школьников, обучение практическому овладению иностранным языком. Поэтому, одной из самых важных и насущных проблем в обучении иностранным языкам на современном этапе является проблема выбора средств обучения, а именно учебников и учебных пособий.

Практика показывает, что многие учителя иностранного языка испытывают трудности при выборе и оценке учебника, в определении его пригодности для работы в конкретных условиях обучения.

Выбирая тот или иной учебник или целостный учебно-методический комплекс (УМК), учителю следует исходить из особенностей образовательного учреждения, т. е. из типа школы, возрастных и индивидуальных особенностей своих учащихся, своего менталитета.

Отобранный учителем УМК должен отвечать требованиям государственного образовательного стандарта, отражать реалии страны изучаемого языка и реалии нашей страны [3, с. 262]. Результаты исследований в области теории учебника позволяют говорить о дидактических и методических требованиях к учебнику иностранного языка.

В дидактическом плане внимание обращается на 4 основные группы требований, связанных с ведущими функциями, которые должен выполнять учебник:

1. Соответствие потребностям педагогического процесса (учет программных требований, закономерностей усвоения знаний, управление процессом усвоения, взаимодействие всех компонентов УМК);

2. Целенаправленность (ориентация на цель, выделение пороговых уровней владения языком, целостность элементов учебника);

3. Ориентация на учащихся (учет индивидуальных и возрастных особенностей, опора на интеллектуальные возможности и уровень обученности учащихся, создание оптимальных условий для самостоятельной работы, разнообразие приемов работы и видов учебной деятельности);

4. Мотивация (стимулирование познавательной активности)

Данные характеристики следует считать инвариантными, то есть свойственные всем учебникам.

В настоящее время касательно английского языка предоставляется широчайший набор отечественных и зарубежных учебно-методических комплексов, поэтому выявляется иная проблема, проблема выбора отечественного или зарубежного УМК. Поэтому наша задача была выявить положительные и отрицательные стороны тех и других изданий на базе сопоставления.

В своем исследовании нами проделан сравнительный анализ отечественного учебно-методического комплекса «English» под редакцией О. В. Афанасьевой и И. В. Михеевой для VI класса, используемый в 6А классе и «Английский язык. Кембриджский курс английского языка для российских школ» под редакцией О. И. Виноградовой совместно с британскими специалистами Эндрю Литтлджоном и Дианой Хикс также для VI класса, используемый в 6Б гимназии № 75 Московского района г. Казани, Республики Татарстан.

Прежде всего, хотелось бы сказать, что согласно приказу Министерства образования и науки Российской Фе-

дерации от 19 декабря 2012 г., учебно-методический комплект «English» под редакцией О.В. Афанасьевой и И.В. Михеевой для VI класса вошел в Федеральный перечень учебников, рекомендованных Министерством образования и науки РФ для использования в общеобразовательных организациях и школах (классах) с углубленным изучением английского языка на 2013–2014 г.

Также, УМК «English»-VI отвечает требованиям Федерального государственного образовательного стандарта общего образования и соответствует общеевропейским компетенциям владения иностранным языком (Common European Framework of Reference).

УМК включает в себя: рабочую программу, учебник, электронное приложение к учебнику с аудиокурсом на CD, книгу для чтения, рабочую тетрадь, книгу для учителя, контрольные и проверочные задания, сайт дополнительных образовательных ресурсов.

Проведенный анализ УМК «English»-VI показал, что учебник нацелен прежде всего на развитие языковой догадки, умения наблюдать, сопоставлять различные явления изучаемого языка, сравнивая их с аналогичными элементами в структуре родного языка. Фактически эта идея пронизывает весь учебник, значительную часть Книги для чтения (раздел Let Us Widen Our Scope) и тетради для самостоятельной работы, но в наиболее концентрированном виде работа над развитием филологических навыков учащихся проводится в учебнике в таблицах с пометкой focus, в заданиях типа Guess what the underlined words mean и т. д. [1, с. 165] В последнем случае языковая догадка формируется на основе восприятия новой лексической единицы в рамках определенного контекста, а не на уровне слова. Также можно отметить, что каждый компонент УМК связан между собой и при исключении одного компонента нарушается целостность процесса обучения, снижается эффективность всего процесса обучения английскому языку. В учебнике наблюдается реализация основных дидактических принципов отбора учебного материала и видов, типов закрепляющих и контрольных упражнений. Весь материал основан на отработке основных видов речевой деятельности (чтения, говорения, аудирования, письма) совместно с аспектами языка. Дается большое количество упражнений на закрепление грамматического материала. Но также есть некоторое количество недостатков, которые заключаются в структурной организации учебника: отсутствие в начале учебника «Введения», «Плана», которые отражали бы цели и задачи курса и каждого урока, нехватка творческих заданий, направленных на развитие коммуникативной компетенции, мало доступных текстов и так называемых «клише» для отработки диалогической речи.

Но несмотря на недостатки структурного плана учебника «English»-VI, исследование показало, что ученики шестого класса, занимаясь по данному учебнику проявили большой интерес в изучении английского языка. Они с большим энтузиазмом изучали основные темы урока, такие как Погода, Климат, Природа, Экология, Англия,

США; с интересом выполняли различные упражнения: грамматические, лексические, фонетические, задания творческого характера, составляли диалоги и разыгрывали сценки, например на один из уроков было задание разыграть встречу друзей, где один был русский, а другой англичанин, все ученики с успехом справились, что таким образом повлияло на развитие коммуникативной компетенции. Появление электронного приложения к учебнику с аудиокурсом на CD очень повлияло на развитие аудиторных умений учащихся, они внимательно слушали различные тексты и диалоги, после чего успешно выполняли задания на понимание этих текстов.

Следующим проанализированным учебником является «Кембриджский курс английского языка для российских школ. Уровень 1», который написан по зарубежному пятиуровневому курсу Andrew Littlejohn, Diana Hicks «Cambridge English for Schools» под редакцией О.И. Виноградовой для VI класса, используемый в 6Б классе.

Данный УМК также вошел в Федеральный перечень учебников, рекомендованных Министерством образования и науки Российской Федерации к использованию в образовательном процессе в общеобразовательных учреждениях на 2013–2014 гг, согласно новому приказу Министерства образования и науки Российской Федерации от 19 декабря 2012 г.

УМК для 6 класса включает: учебник, рабочую тетрадь, сборник заданий и упражнений, книгу для учителя, аудио CD диски, видеоматериалы.

Своей главной задачей авторы учебника считают необходимость дать учащемуся почувствовать, что он говорит на живом языке и использует его для получения информации и общения. Английский язык, по замыслу создателей курса, должен являться не самоцелью, а средством овладения новыми знаниями. Этой цели служат многочисленные задания для самостоятельной работы и поиска информации, реальные речевые ситуации, а также специальные тексты по истории, биологии, географии, астрономии, психологии. В комплекте воплощены последние методические разработки британских и российских лингвистов и педагогов.

Интересный подбор оригинального языкового материала, большое количество иллюстраций, удобных для запоминания таблиц и схем — все это значительно облегчает и усвоение грамматики, и расширение словарного запаса ученика.

Однако наряду с этим можно выделить и незначительное количество минусов данного учебника: в учебнике наблюдается нехватка фактического и современного материала по страноведению; малое количество доступных интересных текстов для составления монологических высказываний и диалогов в формате ЕГЭ; нехватка заданий для отработки и закрепления предлагаемой грамматики и совершенствования навыков письма.

Но несмотря на это, главной особенностью данного учебника является проектная работа, которая на уроках и во внеурочное время стала неотъемлемой частью при изучении тем учебника. В конце каждого раздела уча-

щиеся с большим удовольствием выполняли проект по изученной теме. Например, в конце топика «Природа», который связан с биологией, учащиеся были поделены на маленькие группы из 2–3 человек и им было дано задание рассмотреть различные проблемы угрозы окружающей среды и предотвращение этих проблем. Для представления своих проектов использовались презентации на интерактивных досках. Таким образом, в классе осуществлялся конкурс на лучший проект, что воодушевляло абсолютно всех учеников на изучение и интегрирование информации и что позволяло применять на практике полученные знания. Результатом стала активная работа всего класса, велись бурные дискуссии и в результате объявили ничью, так как совершенно все проекты заслуживали высокой похвалы. Выполнение таких типов работ очень повлияло на выработку коммуникативной компетенции учащихся.

В заключение, хотелось бы отметить, что современный УМК должен учитывать положительные тенденции отече-

ственной и зарубежной методики обучения иностранным языкам, способствовать внедрению новых знаний и умений, что в конечном итоге предполагает, с одной стороны, сочетание системности и функциональности, с другой — сочетание образовательных и воспитательных, развивающих функций с прагматическими функциями.

Проведенное исследование показало, что и отечественный УМК «English»-VI и зарубежный УМК «Кембриджский курс английского языка для российских школ. Уровень 1» активно используются на практике в школе и показывают большой результат на успеваемости учащихся. Несмотря на незначительные недостатки в структурном и функциональном плане, в обоих учебниках реализуется основная цель обучения иностранному языку в современной школе, которая состоит в формировании коммуникативной компетенции, т.е. способности учащихся использовать язык на практике, в общении с людьми других стран и культур.

Литература:

1. Афанасьева О. В., Михеева И. В. Английский язык. Учебник для VI класса школ с углубленным изучением английского языка, лицеев и гимназий. — М.: Просвещение, 2006. — 316 с.
2. Литтлджон Э., Хикс Д. Кембриджский курс английского языка для российских школ. Уровень 1. под ред. Виноградовой О. И. — М.: Дрофа, 2008 — с. 104.
3. Шукин А. Н. Теория обучения иностранным языкам (Лингводидактические основы). — М.: ВК, 2012. — 336 с.
4. http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_151622/
5. <http://ip.edu.ru/asp/card.asp?IDB=11032>

Каждый ребёнок талантлив!

Юдина Елена Николаевна, учитель начальных классов

МБОУ «СОШ № 135» имени академика Б.В. Литвинова (г. Снежинск, Челябинская обл.)

Как создать творческую среду для развития одарённости?

Это можно сделать, путём моделирования ситуаций, позволяющих «открывать» способности учеников. В педагогической практике каждого из нас найдётся немало примеров, доказывающих верность данного утверждения.

Я твёрдо убеждена, что талант скрыт в каждом ребёнке, надо только его «открыть». Мы постоянно пытаемся создавать такие ситуации, которые требуют творческого подхода к решению какой — либо проблемы, помогая, тем самым, детям проявить себя с разных сторон.

В своей статье я описываю ситуацию, которая вдохновила класс на постановку новогоднего спектакля, рассказываю о том, как мы работали над этим проектом, и что получили на выходе. Я хочу показать своим коллегам, как талантливы наши ученики и как увлекательно раскрывать актёрские способности детей!

Каждый ребёнок талантлив!

Можно ли смоделировать ситуации, позволяющие «открывать» способности учеников?

Конечно, можно! В этом я убеждалась неоднократно в течение многолетней педагогической деятельности.

Попробую доказать это на примере из своего опыта.

Много лет назад я учила класс, любимым уроком которого было чтение. Дети внимательно слушали выразительное чтение литературного произведения, воспринимали не только сюжетную линию, но и подтекст, чутко улавливали изменения в интонации. Им интересны были и проза, и стихи. На уроках мы с детьми много и с удовольствием читали по ролям, разыгрывали сценки.

Я видела зарождающиеся сценические способности учеников и очень радовалась за своих питомцев. Ведь радость актёрского творчества была мне известна не понаслышке (всё школьное детство я занималась в драматической студии при Дворце пионеров, а, влившись в коллектив учителей, принимала активное участие во всех праздниках, капустниках и т. п.)

На одном из родительских собраний я поделилась мыслями о способностях детей с их родителями.

Часть присутствующих восприняли мои слова с гордостью, одобрением. Они говорили примерно следующее:

— Мы тоже отметили, что (Петя, Вася,...) стал выразительно читать, говорит «в лицах», пытается разыгрывать сценки.

Другая часть родителей восприняла мои слова скептически. Они пожимали плечами:

— Не знаю. Не замечал (а)!

А одна мама прямо заявила:

— Какие актёрские способности? Моя Наташа — серенькая мышка, невзрачная, тихая, лишнего слова не скажет!

Как горько было слышать эти слова! Придя домой с родительского собрания, я долго размышляла над тем, как убедить родителей в том, что каждый ребёнок наделён талантом? И решила «открыть» для мам и пап их детей.

Детям я сказала следующее:

— Ребята! Вы у меня — настоящие актёры! Как вы думаете, сможем ли мы показать свои способности родителям?

Ответ детей был единодушный. Уж они-то в своих возможностях не сомневались!

Мы решили подготовить новогоднее представление, в котором **примут участие все дети класса!** Но где взять сценарий, в котором столько ролей?! Это вопрос озадачил моих учеников!

Дети перечитали множество сказок и рассказов. Одно предложение следовало за другим, но все они были отвергнуты при коллективном рассмотрении (то ролей мало, то сюжет для постановки не годится)

Постепенно, мы пришли к выводу, что **надо создавать свой сценарий, в котором** не только найдётся роль для каждого, но и **будут учитываться возможности и способности ребят** класса.

Наконец, коллективными усилиями сценарий был создан. Пьеса состояла из кусочков, взятых из различных произведений, но сотканных в единое целое. Музыкальные фрагменты (танцы, песни) чередовались в ней с чисто речевыми. В пьесе были сквозные герои: Кики-мора Болотная, которая любит «подглядывать, подсматривать и подслушивать» и её друг, Леший. Друзья побывали в разных сказках. Увидели и капризную принцессу, издавшую указ зимой найти подснежники, и весёлого Буратино, идущего в Страну Дураков с Котом и Лисой, и важную Жабу, пожелавшую выдать своего сыночка за Дюймовочку, и царя Салтана, восседающего на троне и принимающего гостей...

В процессе создания сценария, я неоднократно поражалась тому, **как серьёзно отнеслись дети к подбору и распределению ролей, учитывая возможности и способности каждого.** Роль главной героини из сказки Андерсена «Стойкий оловянный солдатик», досталась Наташе, которая с раннего детства занималась балетом. Гимнастам Ане, Максиму, Тане предложили танцевальные роли Бабы Яги и её помощников. Спокойный, рассудительный Дима сыграл профессора, боевая, неунывающая Иринка — маленькую разбойницу. А для заикающегося Алёши подобрали бессловесную, но выразительную роль стражника.

А как интересно проходили репетиции! Сколько талантов и умений обнаружилось у ребят в процессе коллективного творчества! Как помогали они друг другу! Сколько веселья, радости принесла нам эта работа!

Не менее увлекательным оказался и процесс изготовления костюмов. На этом этапе к делу подключились и родители. Сколько зимних вечеров провели они со своими детьми, занятые общим делом. Вот где разыгрался полёт фантазии! Сколько выдумки, интересных находок, необычных решений.

Наконец, всё было готово. На праздник пригласили родителей, бабушек, дедушек, знакомых.



Спектакль прошёл на «ура!». И зрители, и участники получили истинное удовольствие. После представления

мы с детьми услышали много благодарностей и восторженных слов.

На следующем собрании родители признавались в том, что они недооценивали своих детей. Как приятно было это слышать!

Но, самое главное: в процессе работы над этим проектом проявились не только театральные таланты детей,



Надо ли говорить, что творческие способности моих учеников были широко использованы в среднем и старшем звене! Их привлекали и к исполнению различных ролей в школьных мероприятиях, к постановкам танцев для праздников, к написанию сценариев, к созданию декораций.

Дети, о которых я рассказывала в своей статье, уже выросли, давно и успешно работают и воспитывают своих ребятишек. А я учу других. И вот что интересно! Классы, которые я учила впоследствии, были не похожи один на другой: у каждого коллектива — свой характер, особый стиль отно-

но и многие другие их возможности и способности: музыкальные, художественные, танцевальные, спортивные. Дети познали радость общения, учились понимать друг друга и сопереживать. Их жизнь стала интересней, богаче и насыщенней!



шений, свои увлечения, приоритеты. Но **любовь к сценическому перевоплощению я наблюдала у всех своих учеников!** Всех без исключения! Поэтому я, по сей день, свято соблюдаю правило: в любом концерте, спектакле, которое мы устраиваем внутри нашего коллектива, участвуют все дети класса. У каждого обязательно есть своя роль!

Ребятишки показывают свои возможности, родители лишний раз убеждаются, насколько талантливы их дети. Я же радуюсь тому, что, в очередной раз, смогла смоделировать ситуацию, в которой проявились творческие способности моих учеников.

6. ВНЕШКОЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Рекомендации к решению задач конкурса «Инфознайка-2011»

Бельчусов Анатолий Александрович, кандидат технических наук, доцент
Чувашский государственный педагогический университет имени И.Я. Яковлева (г. Чебоксары)

В конкурсе «Инфознайка» участвовали учащиеся общеобразовательных школ с 1 по 11 классы, в том числе, не изучающие информатику. Конкурс проводился на следующих уровнях:

- начальный (1–2 классы);
- подготовительный (3–4 классы);
- пропедевтический (5–7 классы);
- основной (8–9 классы);
- общеобразовательный (10–11 классы);
- углубленный (10–11 классы).

Результаты каждого ученика зависели от класса, в котором он обучается, от учебников, используемых в обучении, выбранного уровня сложности и многих других факторов. Соответственно решаемость заданий оказалась различной [1].

Таблица 1

Процент решений по задачам и уровням

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1	94,6	83,5	91,8	76,3	85,7	68,4	58,8	83,9	68,1	87,3	46,4	81,1	38,2
2	70,3	54,1	84,1	94,6	47,3	49,0	36,9	63,1	63,6	69,4	76,8	57,6	48,0
3	39,9	25,9	58,5	63,4	66,9	81,1	86,7	88,1	80,9	65,3	67,9	66,4	67,5
4	90,5	87,6	59,5	86,1	80,9	65,6	39,9	29,2	84,2	67,5	54,0	43,1	72,0
5	85,4	74,3	73,5	23,4	64,9	23,2	91,3	41,3	66,3	56,4	90,3	43,6	79,6
6	78,4	62,8	57,6	95,4	37,5	53,5	43,3	57,5	50,0	27,2	59,7	56,5	42,5

	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27
1	68,0	79,6	54,2	59,8	80,2	60,1	52,7	71,3	67,1	67,7				
2	37,8	51,5	53,2	54,4										
3	81,8	19,3	54,1	31,2	42,3	29,9	68,4	34,9	22,2	60,2	30,8	45,5	47,7	52,9
4	42,6	43,0	69,6	59,4	40,4	53,4	73,8	74,0	23,7	40,9	63,8			
5	53,5	62,8	43,1	75,0	83,0	34,2	16,0	65,1	31,9	46,8	54,8	42,1		
6	11,4	38,6	57,1	42,1	50,9	29,1	55,5	63,9	57,2	48,4				

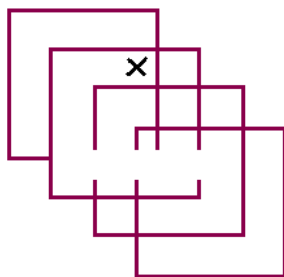
В первом столбце таблицы цифрами обозначены следующие уровни:

- Начальный уровень (1–2 кл.)
- Подготовительный уровень (3–4 кл.)
- Пропедевтический уровень (5–7 кл.)
- Основной уровень (8–9 кл.)
- Общеобразовательный (10–11 кл.)
- Профильный уровень. (10–11 кл.)

Из приведенной таблицы видно, что на каждом уровне были задачи, с которыми справились менее 40% участников. Рассмотрим эти задания конкурса.

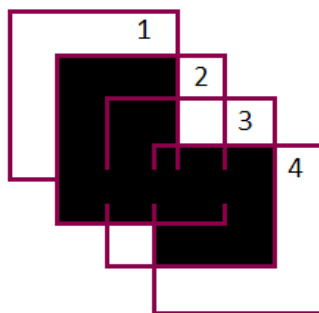
Для начального уровня (1–2 классы) сложным оказалось задания 13.

Задача А13. (30) — 38,19 %



Сколько квадратов частично закрасится, если «капнуть» один раз инструментом «Заливка» в месте, указанном крестиком?

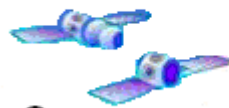
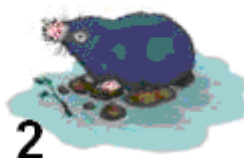
1) один, 2) два; 3) три; 4) четыре.



Решение. На рисунке изображено четыре квадрата, которые смещены относительно друг друга. Границы некоторых квадратов разорваны, поэтому при заливке они также закрасятся. Краска капает квадрат № 2 и перетекает благодаря разорванным границам в квадраты № 3 и № 4. Правильный ответ частично закрасятся три квадрата

Для подготовительного уровня (3–4 кл.) трудными были задание 7, 14.

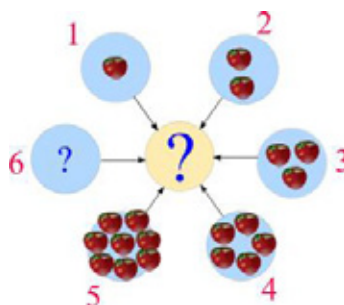
Задача А7 (30) Информационные процессы возможны в технических системах, в системах живой природы, в смешанных системах. Определи, в каком случае **НЕ** осуществляется информационный процесс?



Решение. Информационный процесс это В случае № 1 осуществляется информационный процесс, при котором передаются зрительная информация. В случае № 2 — передается обонятельная информация. В случае № 3 передается сообщения от одного спутника другому с помощью электромагнитных волн. А вот в случае № 4 информационного процесса нет, есть просто механическое воздействие ключа на гайку.

Задача А14 (40) На диаграмме незаполненными остались два круга. Сколько орешков должно быть в центральном круге диаграммы? Чтобы ответить на этот вопрос, сначала нужно догадаться, сколько орешков будет в круге под номером 6, а потом сложить все орешки.

1) 32; 2) 28; 3) 21; 4) 13.



Решение. Чтобы догадаться, сколько орешков будет в круге под номером 6 нужно восстановить правило, по которому круги заполняются орешками. Сделаем это с помощью таблицы

Круг	1	2	3	4	5	6
Шарики	1	2	3	5	8	13
Правило	1	2	1+2	2+3	3+5	5+8

Из таблицы видно, что количество орешков в новом круге равно сумме орешков в двух предыдущих кругах. Значит, в круге под номером 6 будет 13 орешков, и правильный ответ $13+8+5+3+2+1=32$

На пропедевтическом уровне (5–7 кл.) проблему вызывали задания 1, 2, 15, 17, 19, 21, 22, 24

Задача А (10) Для какого периферийного устройства компьютера свойство «при работе жужжит» является ложным? монитор; 2) принтер; 3) сканер; 4) модем.

Решение. При решении задачи нужно выяснить есть ли у устройства части способные издавать звуки. Все принтеры имеет устройство для подачи и протяжки бумаги, которое издает звуки при работе, в матричных и струйных принтерах печатающая головка движется и также издает звуки. В сканере имеется устройство, которое перемещает лампу и при работе также издает звуки. В модеме есть динамик, который при установлении соединения издает характерные шипящие звуки. А вот в стандартном мониторе никаких движущихся частей шумящих при работе нет.

Задача А (10) Какой принтер наиболее эффективен для печати цветных фотографий:

1) матричный; 2) струйный; 3) лазерный; 4) термо-принтер.

Решение. Печать цветных фотографий требует от принтера высокого разрешения, если понимать эффективность как качество печати, если под эффективностью понимать стоимость оборудования, то играет роль цена принтера. По обоим показателям конкурентов у струйного принтера нет. При решении задачи нужно учесть, что матричный принтер и термо-принтер для печати цветных фотографий не используются и сравнивать нужно струйный принтер и лазерный

1
1
1
1
6

Задача А15. (30) Вычисления выполнены в системе Excel. Каким образом могло получиться, что $1+1+1+1=6$

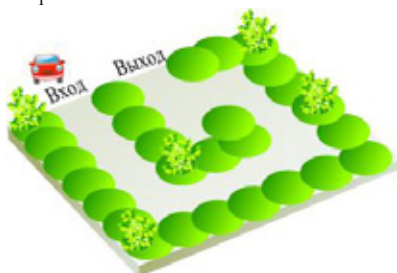
- 1) сбой в системе;
- 2) при округлении не видно десятые;
- 3) выбрана не десятичная система счисления;
- 4) такого не может быть.

1,4
1,4
1,4
1,4
5,6

Решение. При изменении размера ячеек таблицы в Excel происходит автоматическое округление, число 1,4 при округлении дает 1, а 5,6 дает 6.

Задача А17. (30) Движение автомобиля по лабиринту управляется программой, составленной из последовательности команд. Выбери перечень команд для составления программы, который поможет автомобилю проехать по лабиринту от входа к выходу?

- 1) Вперед. Поворот налево на 90° .
- 2) Вперед на указанное расстояние. Поворот направо на 180° .
- 3) Вперед. Поворот налево на 90° . Поворот направо на 90° .
- 4) Вперед на указанное расстояние. Поворот налево на 90° .



Решение. Изучим каждый вариант, на предмет прохождения лабиринта. В случае № 1 команда «Вперед» приведет к столкновению автомобиля со стеной лабиринта, в случае № 2 Команда «Поворот направо на 180° » приведет к тому

что автомобиль будет крутиться на месте и не сможет пройти по лабиринту, в случае № 3 как и в случае № 1 команда «вперед» приведет к столкновению. Правильный ответ № 4.

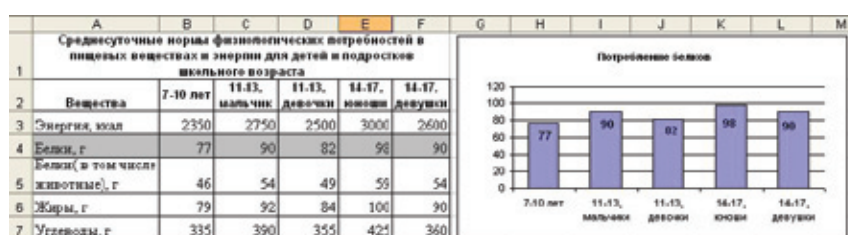
Задача А19. (30) Какие из предложенных соединений невозможны для обмена информацией между устройствами при современном уровне развития и назначения оборудования.



- 1) Все соединения возможны.
- 2) Ни одно соединение не может быть установлено.
- 3) Неверна связь между колонкой и флэш-картой, остальные соединения возможны.
- 4) Верна связь между монитором и принтером, остальные соединения невозможны.

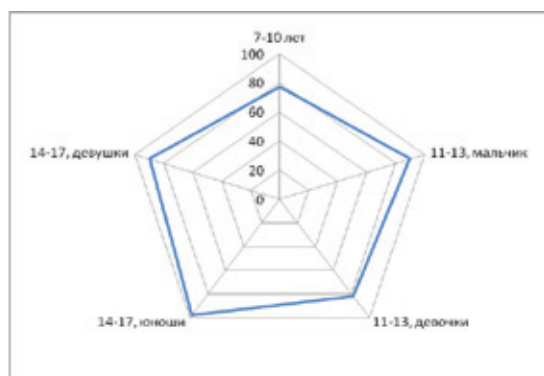
Решение. При решении задачи нужно помнить, что соединение устанавливается для обмена информацией. Ни в одном из предложенных вариантов обмен информацией между показанными устройствами невозможен. Более того стандартными кабелями приведенные в примерах устройства невозможно соединить даже физически, так как у них разные разъемы.

Задача А21. (30) Для более наглядного представления данных, выделенных в таблице (строка 4 — Белки, г), воспользовались построением диаграммы. Какой вид диаграммы использовался при построении диаграммы «Потребление белков».

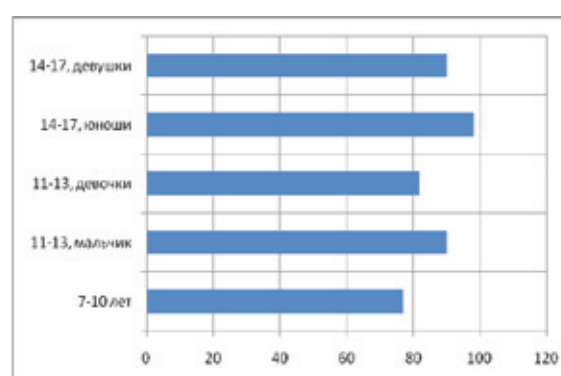


- 1) лепестковая диаграмма; 2) линейчатая диаграмма;
- 3) диаграмма с областями; 4) гистограмма;

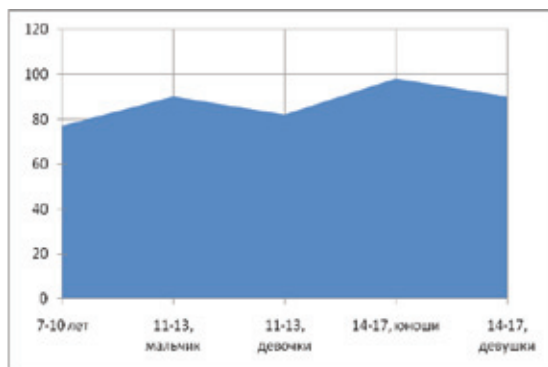
Решение. Построим все виды диаграмм для исходных данных. В итоге видно что правильный ответ № 4 — гистограмма.



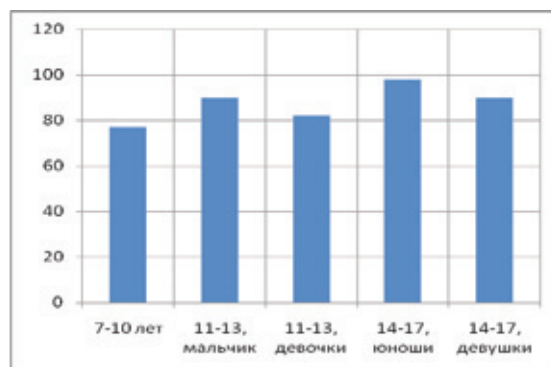
лепестковая



линейчатая

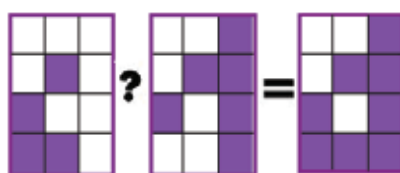


с областями



гистограмма

Задача A22. (40) При совмещении двух слайдов на экране получился новый рисунок. Определи, какая логическая операция соответствует полученному результату?

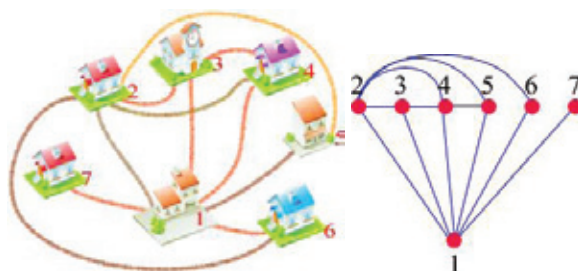


- 1) Не;
- 2) И;
- 3) Или;
- 4) Исключающее Или.

0	0	0		0	0	1
0	1	0		0	1	1
1	0	0		1	0	1
1	1	0		0	0	1

Решение. Задачу нужно свести к логическим выражениям. Пусть пустая клетка кодируется нулем, а закрашенная единицей. Тогда мы получим два набора из 12 логических чисел, к которым применим

Задача A24. (40) В одном из небольших городков между домами проложили дорожки. Чтобы дорожки правильно соединяли дома, нарисовали схему, на которой дома обозначены точками, а дорожки линиями. Между какими домами забыли проложить дорожку?



- 1) 5–6; 2) 4–5; 3) 2–7; 4) 4–6.

Решение. Карта с домиками и схема представляют собой графы, поэтому их можно представить в табличном виде, а уже таблицы просто сравнить между собой. В результате сравнения видим, что забыта дорога между домами 4 и 5.

Карта с домиками

	1	2	3	4	5	6	7
1		X	X	X	X	X	X
2	X		X	X	X	X	
3	X	X		X			
4	X	X	X				
5	X	X					
6	X	X					
7	X						

Схема

	1	2	3	4	5	6	7
1		X	X	X	X	X	X
2	X		X	X			
3	X	X		X			
4	X	X	X		0		
5	X			0			
6	X						
7	X						

В основном уровне (8–9 кл.) учащиеся плохо справлялись с заданиями 7, 8, 18, 22, 23

Задача А7. (20) Суперкомпьютер «Ломоносов», созданный российскими учеными в 2010 году, признан одним из самых мощных в мире. Такие суперкомпьютеры используют ученые и инженеры в сложных расчетах, например, при проектировании воздействия волн в океане на нефтяные платформы, когда очень важна скорость обработки операций процессором. Выбери ответ, в котором правильно указана единица измерения производительности процессора суперкомпьютера?



- 1) Тметр; 2) Тфлопс;
3) Тбайт; 4) Тватт.

Решение. Здесь просто нужно знать, в чем измеряется производительность компьютеров. **Терафлопс (TFLOPS)** — величина, используемая для измерения производительности компьютеров, показывающая, сколько операций с плавающей запятой в секунду выполняет данная вычислительная система. 1 терафлопс = 1 триллион операций в секунду = 1000 миллиардов операций в секунду. Обычно имеются в виду операции над плавающими числами размера 64 бита в формате

Задача А8. (20) В каком из программных продуктов, входящих в состав MS Office (или OpenOffice.org), документ может состоять из нескольких разделов

- 1) Word (Writer); 2) Power Point (Impress); 3) Excel (Calc); 4) Access (Base);

Решение. Разделы встречаются только в редакторе текстов Word (Writer);

Задача А18. (30) Что будет выведено на экран монитора в результате работы программы, написанной на языке Pascal.

- 1) число, означающее количество введенных букв;
2) число, соответствующее порядковому номеру буквы в кодировочной таблице символов;
3) символ, соответствующий введенному символу с клавиатуры;
4) символ, соответствующий введенному символу с клавиатуры, но с измененным регистром (т.е., если вводили строчную букву, то будет выведена заглавная и наоборот).

```
program info;
var c:char;
begin
  writeln ('введите одну букву');
  readln (c);
  x:=ord (c);
  writeln (x);
end.
```

Решение. Результат работы программы:

введите одну букву

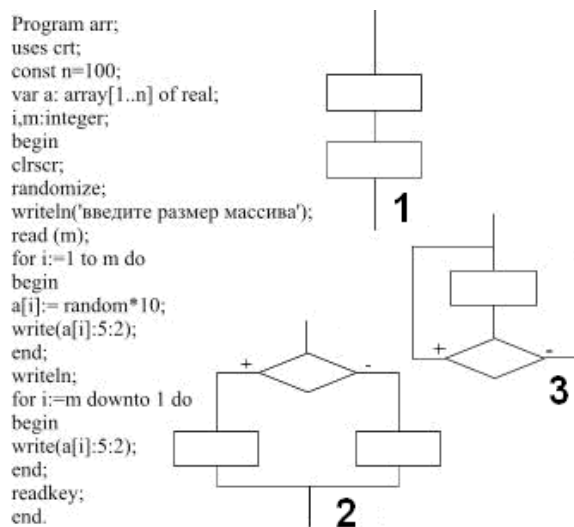
R

82

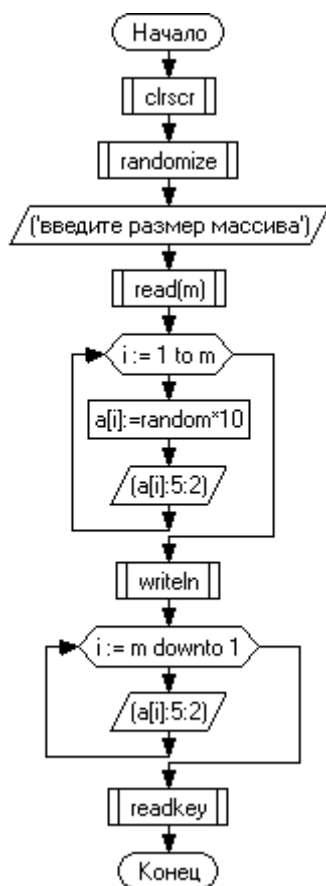
Мы видим, что программа выводит число, соответствующее порядковому номеру буквы в кодировочной таблице символов;

Задача A22. (40) Какие из алгоритмических конструкций, представленные блок-схемами не используются в программе arr.

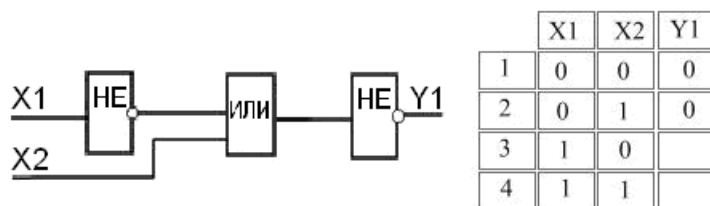
- 1) 3; 2) 1,2,3; 3) 2; 4) 2,3.



Решение. Для решения можно построить блок-схему для программы и сравнить конструкции. Видно что не используется конструкция № 2. Можно также уточнить, что конструкция № 1 — это линейный оператор, конструкция № 2 — условный, а конструкция № 3 — циклический оператор. В программе не используется условный оператор.



Задача А23. (50) Для логической схемы составлена таблица истинности. Определи, какими значениями должны быть заполнены пустые ячейки Y1 в строках 3, 4.



1) 0,0; 2) 0,1; 3) 1,0; 4) 1,1.

Решение задачи будет проводить в таблице, последовательно применяя элементы логической схемы к X1 и X2.

X1	X2	НЕ (X1)	((НЕ (X1))ИЛИ (X2))	Y1=НЕ (((НЕ (X1))ИЛИ (X2)))
1	0	0	0	1
1	1	0	1	0

Для общеобразовательного уровня (10–11 кл.) оказались тяжелыми задания с номерами 4, 6, 19, 20, 22

Задача А4. (20) Каким из ниже представленных способов нельзя создать pdf-файл?

- 1) в Word-2007 сохранить файл в формате pdf;
- 2) в OpenOffice.org Writer сохранить файл в формате pdf;
- 3) открыть Acrobat Reader и создать pdf-файл;
- 4) воспользоваться утилитой для объединения группы графических файлов в единый pdf документ.

Решение. Программа Acrobat Reader — предназначена только для просмотра pdf-файлов новые файлы она создавать не может.

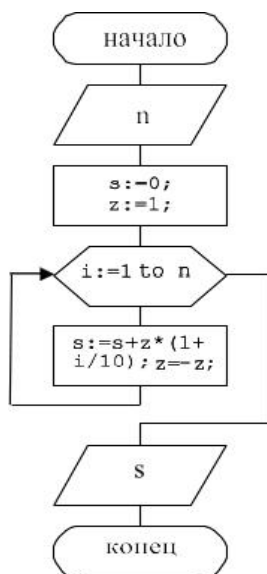
Задача А6. (20) Что надо сделать для того, чтобы в отправляемые Вами электронные письма автоматически вставлялась Ваша подпись с указанными данными:

- 1) выбрать опцию «Создать электронную подпись»;
- 2) выбрать опцию «Подписывать все документы»;
- 3) установить флажок «Подписать»;
- 4) установить флажок «Цифровая подпись»

Решение. Для того чтобы в отправляемые Вами электронные письма автоматически вставлялась Ваша подпись с указанными данными, сначала нужно эту электронную подпись создать.

Задача А19. (50) Определи, какое из предложенных выражений вычисляется для n слагаемых с помощью данной блок-схемы.

- 1.1–1.2 + 1.3–...;
- 1 + 0.1 + 0.2 + ...;
- 1.1 + 1.2 + 1.3 +...;
- 1– 0.1 + 0.2–0.3 +

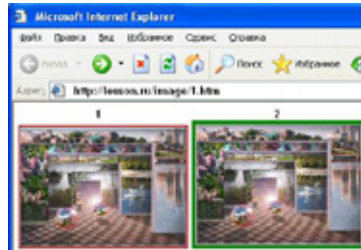


Для решения проанализируем формулу $s = s + z * (1 + i/10)$;

При $i=1; z=1$ и $s=0$; получим, что $s = 0 + 1 * (1 + 1/10) = 1.1$, значит, варианты № 2 и № 4 отпадают сразу

Далее выражение $z = -z$; приводит к смене знака каждого последующего члена, что мы видим в варианте № 1

Задача А20. (50) От чего зависит цвет бордюров (1 — бордовый, 2 — зеленый) вокруг изображений, заданных с помощью атрибута border тега языка HTML.



- 1) цвет зависит от настройки атрибутов цвета состояния гиперссылок (link, vlink, alink) в теге <body>;
- 2) цвет задается с помощью тега <bordercolor>;
- 3) цвет задается с помощью атрибута bordercolor тега ;
- 4) цвет задается с помощью атрибута bgcolorborder тега .

Решение. HTML тег IMG служит для внедрения картинки или фото на web-страницы. Тег IMG имеет следующие атрибуты: src, align, alt, border, ismap, height, hspace, usemap, vspace, width. Т.е. ни атрибута bordercolor, ни атрибута bgcolorborder у него нет. Отдельного HTML тега <bordercolor> не существует, есть только атрибут bordercolor у таких объектов как <frame>, <frameset>, <table>, <td>, <th>. Следовательно, правильный вариант ответа: цвет зависит от настройки атрибутов цвета состояния гиперссылок (link, vlink, alink) в теге <body>.

Задача А22. (50) Просмотрите текст программы matrix.pas. Программа написана для обработки двумерного массива данных. Для удобства прочтения и анализа программы каждая строчка дополнительно пронумерована цифрами. Ответьте на вопрос, что будет выведено программой на экран строками 22—23.

- 1) 5 — ая строка матрицы;
- 2) k-ая строка матрицы;
- 3) числа из матрицы, индексы которых совпадают со значениями переменных j и d;
- 4) числа, количество которых совпадает со значением d, а значения — с переменной k.

```

1. Program matrix;
2. uses crt;
3. const m=10; n=20;
4. var a: array[1..m,1..n] of integer;
5. i,j,c,d,k:integer;
6. begin
7.   clrscr;
8.   randomize;
9.   writeln('введите количество строк c и столбцов d');
10.  read(c,d);
11.  for i:=1 to c do
12.    begin
13.      for j:=1 to d do
14.        begin
15.          a[i,j]:=random(256);
16.          write(a[i,j]:5);
17.        end;
18.      writeln;
19.    end;
20.  writeln('введите число k');
21.  read(k);
22.  for j:=1 to d do
23.    write(a[k,j]:5);
24.  readkey;
25. end.
```

Решение. Во-первых, приведем результат работы программы. Из распечатки видно, что выдается k-я строка матрицы.

Во вторых в операторе write в качестве аргумента используется массив a с индексами k и j, причем индекс k не меняется (его мы задаем в ходе диалога с программой) индекс k стоит на первом месте, а значит? что зафиксирована k строка.

Индекс j меняется от 1 до d . Из текста программы мы видим что d — число столбцов. Следовательно, выводится k -ая строка матрицы;

```
введите количество строк с и столбцов d
4
5
  34  251  41  138  91
 139  62  102  26  246
 108  85  216  49  91
 189  189  231  111  158
введите число k
3
 108  85  216  49  91_
```

Для профильного уровня (10–11 кл.) трудность представляли задания 5, 10, 14, 15, 19.

Задача А5. (20) На языке программирования Pascal принято заранее описывать переменные и их типы до использования в программе. С помощью какого служебного слова начинается раздел для описания типа данных типа запись (record).

- 1) Var; 2) Label; 3) Type; 4) Program.

Решение. В ходе решения просто проанализируем все служебные слова предлагаемые в качестве ответов

Var — описание переменных

Label — описание меток

Program — начало программы

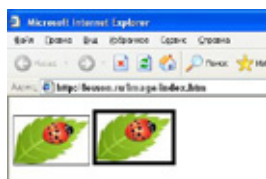
Следовательно, правильный ответ Type

Задача А10. (30) При маршрутизации почтовых сообщений между почтовыми серверами используется адрес, указанный в поле «Кому» при составлении электронного почтового сообщения, например, infoznaika@mail.ru. Каким образом используется адрес при маршрутизации почтовых сообщений?

- 1) Весь адрес используется полностью.
2) Почтовый сервер добавляет к письму дополнительный адрес.
3) Всегда используется адрес mail.ru.
4) Используется часть адреса, указанная после символа @.

Решение. При ответе на вопрос нужно обратить внимание на то, что спрашивается о доставке сообщения от одного почтового сервера другому, а не от одного пользователя другому. Почтовые сервера используют часть адреса, указанную после символа @.

Задача А14. (30) Для вывода изображений на веб-странице использовали тег ``, задавая разные значения для атрибута border (бордюр), поэтому рамки вокруг изображения имеют разную толщину. С помощью какого атрибута тега `` можно изменить цвет бордюра.



- 1) bordercolor; 2) color; 3) bgcolorborder; 4) правильных вариантов нет.

Решение. HTML тег IMG служит для внедрения картинки или фото на web-страницы. Тег IMG имеет следующие атрибуты: src, align, alt, border, ismap, height, hspace, usemap, vspace, width. Изменение рамки вокруг изображение производится с помощью атрибута border. Поэтому верен пункт № 4 — правильных вариантов нет.

Задача А15. (30) На диаграмме отношений между таблицами jobs (должности в компании) и таблицей employee (работники компании), установленная связь означает:



- 1) в таблице employee не может быть повторяющихся значений ключевого поля job_id;
2) в таблице employee возможно только одно повторяющееся значение ключевого поля job_id;

- 3) в таблице employee может быть сколько угодно повторяющихся значений ключевого поля job_id;
4) в таблице employee количество повторяющихся значений ключевого поля job_id ограничено типом данного поля.

Решение. При ответе на вопрос нужно обратить внимание на значок которым оканчивается линия связи около таблицы employee. Там мы видим значок бесконечности, значит в таблице employee может быть сколько угодно повторяющихся значений ключевого поля job_id;

Задача А19. (40) Как называется алгоритм упорядочивания массива данных, если словесно его можно описать следующим образом:

- 1 шаг. Выбираем из оставшейся неотсортированной части наименьшее значение.
- 2 шаг. Вставляем его вместо первого числа в массиве. Число, занимавшее первое место, перемещается на позицию вставляемого числа.
- 3 шаг. Выбираем из оставшейся неотсортированной части наименьшее значение.
- 4 шаг. Вставляем его вместо второго числа в массиве. Число, занимавшее второе место, перемещается на позицию вставляемого числа.

Выполняем эти шаги пока, не будут перебраны все значения массива до последнего. Повторного прохода алгоритма по неотсортированной части не требуется.

- 1) алгоритм обмена (by change); 2) алгоритм вставки (by insert);
3) алгоритм выбора (by select); 4) алгоритм медианы (by mediana).

Решение. Приведем описание всех видов предложенных выше алгоритмов сортировки

Сортировка простыми обменами, сортировка пузырьком (англ. *bubble sort*) — простой алгоритм сортировки. Для понимания и реализации этот алгоритм — простейший, но эффективен он лишь для небольших массивов. Алгоритм состоит в повторяющихся проходах по сортируемому массиву. За каждый проход элементы последовательно сравниваются попарно и, если порядок в паре неверный, выполняется обмен элементов. Проходы по массиву повторяются до тех пор, пока на очередном проходе не окажется, что обмены больше не нужны, что означает — массив отсортирован. При проходе алгоритма, элемент, стоящий не на своём месте, «всплывает» до нужной позиции как пузырёк в воде, отсюда и название алгоритма.

Сортировка выбором — алгоритм сортировки, относящийся к неустойчивым алгоритмам сортировки. Шаги алгоритма:

1. находим минимальное значение в текущем списке
2. производим обмен этого значения со значением на первой неотсортированной позиции
3. теперь сортируем хвост списка, исключив из рассмотрения уже отсортированные элементы

Сортировка вставками — простой алгоритм сортировки. На каждом шаге алгоритма мы выбираем один из элементов входных данных и вставляем его на нужную позицию в уже отсортированном списке, до тех пор, пока набор входных данных не будет исчерпан. Метод выбора очередного элемента из исходного массива произволен; может использоваться практически любой алгоритм выбора. Обычно (и с целью получения устойчивого алгоритма сортировки), элементы вставляются по порядку их появления во входном массиве. Приведенный ниже алгоритм использует именно эту стратегию выбора.

Быстрая сортировка (англ. *quicksort*), часто называемая *qsort* по имени реализации в стандартной библиотеке языка Си — широко известный алгоритм сортировки, разработанный английским информатиком Чарльзом Хоаром в 1960 году. Краткое описание алгоритма

— выбрать элемент, называемый опорным.

— сравнить все остальные элементы с опорным, на основании сравнения разбить множество на три — «меньшие опорного», «равные» и «большие», расположить их в порядке меньшие-равные-большие.

— повторить рекурсивно для «меньших» и «больших».

Выбираем в массиве некоторый элемент, который будем называть *опорным элементом*. С точки зрения корректности алгоритма выбор опорного элемента безразличен. С точки зрения повышения эффективности алгоритма выбираться должна медиана, но без дополнительных сведений о сортируемых данных её обычно невозможно получить. Известные стратегии: выбирать постоянно один и тот же элемент, например, средний или последний по положению; выбирать элемент со случайно выбранным индексом.

По описанию выходит, что правильный ответ № 3 — т.е. алгоритм выбора

В ходе анализа рассмотренных задач выяснились темы представляющие сложность для участников каждого уровня. Для начального уровня оказалась сложной тема графические объекты и операции над ними. Для подготовительного уровня трудными были темы: виды информационных процессов и представление числовой информации, сложение и умножение в разных системах счисления. На пропедевтическом уровне проблему вызывали темы: основные периферийные устройства (ввода-вывода, для соединения компьютеров и др.); ввод и редактирование данных в электронных таблицах, операции над данными; использование основных алгоритмических конструкций; визуализация данных с помощью диаграмм и графиков; алгебра логики; представление и считывание данных в разных типах информационных мо-

делей (схемы, карты, таблицы, графики и формулы). В основном уровне учащиеся плохо справлялись с темами: типы компьютеров, их основные характеристики и области использования; форматирование текста; использование переменных; построение таблиц истинности логических выражений. Для общеобразовательного уровня оказались тяжелыми темы: выбор адекватного программного средства для обработки различной информации; электронная почта; использование основных алгоритмических конструкций; основы HTML; использование переменных. Для профильного уровня трудность представляли темы: объявление переменной (тип, имя, значение); нормы информационной этики (почта, публикации в Интернете и др.); основы HTML; сортировка и отбор записей; работа с массивами (сортировка).

Литература:

1. Бельчусов А. А. Статистический анализ активности участников дистанционного конкурса «Инфознайка» в 2011 году // Интернет-технологии в образовании: материалы Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции: в 3 т. Т. 1. — Чебоксары, 2011. — С. 7–26

Сетевой ресурсный центр: стратегия научно-методического сопровождения дополнительного образования детей

Буйлова Любовь Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент;

Павлов Андрей Викторович, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник

Московский институт открытого образования

В статье рассмотрена специфика создания сетевого ресурсного центра дополнительного образования детей, определены целесообразность, принципы, функции и содержание его деятельности. Проанализированы и обобщены основные понятия. Освещены прикладные проблемы функционирования и перспективного развития сетевого ресурсного центра.

Ключевые слова: ресурс, ресурсный образовательный центр, сетевой ресурсный центр, окружной ресурсный центр дополнительного образования детей, дополнительное образование детей, сетевое взаимодействие.

Происходящие социально-экономические изменения в образовательной политике обусловили необходимость модернизации системы дополнительного образования детей, что нашло отражение в Указе Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 г. № 599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки», Государственной программы «Развитие образования на 2013–2020 гг. (от 22 ноября 2012 г. № 2148-р), Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы (от 2 июня 2012 г. № 761), Государственной программы города Москвы на среднесрочный период (2012–2016 гг.) «Развитие образования города Москвы («Столичное образование»)».

Дополнительное образование детей сегодня «является одним из наиболее активно развивающихся сегментов рынка «образовательных услуг» с растущим объемом инвестиций со стороны частного сектора, высоким уровнем инновационной активности» [4], что позволяет рассматривать эту сферу как одно из приоритетных направлений.

Особенностью системы дополнительного образования детей является ее интеграционный и межведомственный характер: дополнительные общеобразовательные программы реализуются в соответствующих учреждениях, общеобразовательных школах, дошкольных учреждениях,

колледжах, охватывает различные сферы и направления деятельности — образование, культуру и искусство, физическую культуру и спорт, науку и технику.

В последние десятилетия в вопросах организации дополнительного образования детей наблюдается определенный кризис, вызванный, с одной стороны, увеличением роли образования в обществе, при сохранении тенденции дефицитности используемых ресурсов и отсутствием технологичных методик управления [1, с. 5–6]. Эта проблема актуальна и для активно создаваемых в настоящее время образовательных комплексов, и для динамично развивающихся учреждений дополнительного образования детей, и для учреждений, имеющих устойчивое эволюционное развитие и для учреждений, испытывающих дефициты преимуществ и динамики развития.

Но в последние годы дополнительное образование детей испытывает системный кризис, связанный с определением его ценностного, целевого, функционального назначения в государстве, обществе, образовании, что проявляется в следующих противоречиях:

— присущая дополнительному образованию детей логика неформального образования (свобода выбора, отсутствие жесткой регламентации и т. п.) и формализованный, регулируемый государством процесс создания возможно-

стей освоения детьми дополнительных образовательных программ;

- необходимость увеличения к 2020 году числа детей в возрасте от 5 до 18 лет, обучающихся по дополнительным образовательным программам, в общей численности детей этого возраста до 70–75% и отсутствие единой системы координации реализации этих программ в сети образовательных учреждений округа, региона;

- разноаспектное понимание предназначения дополнительного образования детей и необходимость его системного определения в реально действующей образовательной сфере;

- многообразие и вариативный характер содержания дополнительного образования детей и непроработанность показателей результативности, параметров и критериев эффективности дополнительных общеобразовательных программ;

- усиление объективных требований к качеству реализации дополнительных образовательных программ и инертность включения образовательных учреждений в решение этой задачи;

- необходимость всестороннего учета динамично меняющихся потребностей на образовательные услуги в сфере дополнительного образования детей и отсутствие системы изучения и формирования социального заказа в пределах конкретной территории;

- расхождение между самооценкой качества реализуемых образовательным учреждением дополнительных общеобразовательных программ и оценкой этих программ потребителем, а также их соответствием приоритетам государственной политики в сфере образования;

- увеличение числа образовательных учреждений, реализующих дополнительные общеобразовательные программы, нарастание между ними конкурентной борьбы и объективная неспособность многих из них предоставить качественную услугу;

- преобладание художественно-эстетической и физкультурно-спортивной направленностей дополнительного образования детей и недостаток конкретно предметных областей образования (технического, естественно научного профиля и т. п.);

- необходимость специализированного современного оборудования для реализации дополнительных общеобразовательных программ и устаревшая учебно-материальная база большинства образовательных учреждений;

- острая потребность в специалистах дополнительного образования, способных работать в новых условиях, и небольшой профессиональный рынок труда, неспособный компенсировать нехватку квалифицированных специалистов для данной сферы.

Разрешить существующие противоречия возможно за счет повышения качественного уровня оказания услуг дополнительного образования детей. При этом особенно важным становится понимание того, что новое качество дополнительного образования детей должно обеспечиваться не отдельным учреждением, а сетью в целом, что

продиктовано, прежде всего, требованием экономически целесообразного целевого распределения всех видов ресурсов.

Сегодня дополнительное образование детей на конкретной территории (в нашем случае, в пространстве административного округа), как правило, представляет собой разнородную совокупность учреждений, реализующих дополнительные общеобразовательные программы, «привязанные» к типу образовательного учреждения (с типовыми штатами, «жестко» прописанными видами деятельности и т. д.). При этом горизонтальные взаимодействия между учреждениями в решении общих задач (важнейшая характеристика сетевой организации образовательного пространства) практически отсутствуют.

Ресурсы окружной системы дополнительного образования детей, как и региональной в целом, используются далеко не рационально. Каждое образовательное учреждение стремится быть самодостаточным, вместо того, чтобы использовать образовательные ресурсы других учреждений, ведомств (например, предприятий и организаций реального сектора экономики). При этом абсолютно очевидно, что в этой деятельности учреждения дополнительного образования детей не выдерживают конкуренцию со школами и центрами образования по причине нормативно-правовой и статусной неопределенности, а их материально-техническое оснащение не обновляется в соответствии с задачами, которые они решают.

В то же время мировые тенденции развития образования свидетельствуют о том, что учебное заведение перестает быть единственным источником образования, а работает рядом с другими структурами, объединяя и используя их образовательные ресурсы (кадровые, информационные, научно-методические, материально-технические, информационные и др.), которые, исходя из требования максимально эффективного их использования, целесообразно сконцентрировать в отдельной институциональной форме с условием обслуживания всей сети (или ее составной части). Сеть в целом должна предоставлять возможность различных способов освоения дополнительных общеобразовательных программ.

Стоит отметить, что основным критерием развития сферы дополнительного образования детей, отмеченным и в Указах Президента (2012 г.), и в государственной программе «Развитие образования в РФ до 2020 года» становится процентный охват детей в возрасте от 5 до 18 лет, требующий от исполнительных органов власти учета, анализа, прогноза и своевременной деятельности по обеспечению и коррекции данного показателя. Вместе с тем, сегодня во многом задачи по развитию системы дополнительного образования детей перераспределяются на региональный уровень, и от того, насколько эффективно построена организационная модель системы, будет зависеть успех развития всей сферы.

В этой связи одной из первоочередных задач является «создание сетевых ресурсных (ресурсно-методических) центров на федеральном и региональном уровнях» [4],

способных обеспечить координацию и согласование этой деятельности: возникает необходимость в новых единицах сети дополнительного образования детей, в которых будет обеспечиваться коллективное использование группой учреждений сконцентрированных ресурсов, необходимых для реализации дополнительных общеобразовательных программ, востребованных потребителями.

В настоящее время понятие образовательного ресурсного центра никак нормативно не закреплено. Понятие «ресурсный центр» появилось недавно, с внедрением в российскую теорию и практику информационного менеджмента, его целесообразно рассматривать в двух смысловых контекстах: 1) как место сосредоточения ресурсов («ресурс» — запасы, источники чего-нибудь; возможность, к которой можно прибегнуть при необходимости; средство, имеющееся в наличии, к которому обращаются лишь при необходимости; либо источник чего-либо); 2) как ресурс управления профессиональными взаимоотношениями («центр» — цельность, целостность; точка, вокруг которой все вращается; совокупность всех возможностей; высший орган руководства, управления какой-либо деятельностью; место сосредоточения какой — либо деятельности) [2].

В этой связи представляет интерес точка зрения А. В. Лебедева [3, с. 23–35], который определяет «ресурсный центр» как координационный орган, создаваемый сетевыми структурами в целях усиления их ресурсов для оптимизации деятельности. Главным предназначением Ресурсного центра, по мнению А. В. Лебедева, должно быть совместное решение тех важных проблем, которые не могут быть разрешены самостоятельно участниками партнерства, например, переподготовка и повышение квалификации кадров, проведение диагностики и анализа деятельности, организация экспертизы образовательных программ, осуществление консалтинга, ретрансляция инноваций в практику, организация прикладных исследований и др. при соблюдении принципа партнерства, то есть объединения ресурсов и совместного их использования.

Таким образом, «ресурсный центр дополнительного образования детей (РЦДОД)» можно определить как образовательное учреждение, концентрирующее, аккумулирующее, оптимизирующее и создающее информационные, технические, программные, кадровые, методические и иные ресурсы для качественной реализации дополнительных общеобразовательных программ как внутри своего образовательного учреждения, так и оказания методической помощи другим учреждениям в сопровождении актуальных направлений развития дополнительного образования детей. Ресурсный центр предназначен для формирования инфраструктуры сферы дополнительного образования детей на основе интеграции образовательных учреждений в пределах конкретной территории (региона, муниципалитета, округа) и их социальных партнеров в целях повышения качества реализации дополнительных общеобразовательных про-

грамм, обеспечения доступности и эффективности образовательных услуг в сфере дополнительного образования.

Сеть учреждений, реализующих дополнительные общеобразовательные программы — это совокупность образовательных учреждений, имеющих общие цели, общие ресурсы для их достижения, единое информационно-образовательное пространство, ресурсный центр, единый центр управления.

Сетевое взаимодействие образовательных учреждений — совместная деятельность образовательных учреждений, входящих во взаимодействующую сеть и обеспечивающих возможность обучающимся осваивать дополнительные общеобразовательные программы с использованием ресурсов нескольких (двух и более) образовательных учреждений.

Целесообразность создания сетевого ресурсного центра дополнительного образования детей (СРЦДОД) обусловлена следующими задачами:

1. *Управленческая* — единый координационный центр позволяет эффективно управлять деятельностью по развитию дополнительного образования детей, увеличению охвата дополнительными общеобразовательными программами школьников до 75 %.

2. *Педагогическая* — объединение учебно-методических материалов, непрерывное обновление содержания дополнительного образования, взаимосогласованность учебных планов и дополнительных общеобразовательных программ; создание основ единого образовательного пространства в области дополнительного образования, в выделении сети различных образовательных учреждений, предоставляющих обучаемым действительную возможность выбора содержания и направления дополнительного образования с учетом их личных интересов и возможностей.

3. *Экономическая* — оптимизация ресурсов сети дополнительного образования детей (кооперация и перераспределение ресурсов сети с целью более полной их отдачи), экономия бюджетных средств, наличие реального многообразия ДОП, доступных потребителю, решение вопросов укомплектования образовательных учреждений преподавательским специалистами, обеспечение результативности без дополнительных бюджетных расходов. Внутрисистемное положение оператора позволяет также сэкономить бюджетные средства.

4. *Социальная* — обеспечение доступности и качества дополнительного образования, достижение вариативности дополнительных общеобразовательных программ, предоставление полного спектра услуг по дополнительному образованию детей с учетом реальных запросов потребителей, ОУ и приоритетов образовательной политики.

Сфера деятельности сетевого ресурсного центра дополнительного образования детей (СРЦДОД) — научно-методическое сопровождение реализации дополнительных общеобразовательных программ в образовательных учреждениях различного типа и уровня в пределах

конкретной территории — учебного округа: УДОД, ДОУ, СОШ, СПО, ВУЗ.

Весьма широкий охват сети образовательных учреждений необходим в связи с актуализацией осуществления дополнительного образования в форме дополнительных общеобразовательных программ (ДОП) на базе того или иного вида образовательного учреждения. «Системой координат» для деятельности сетевого ресурсного центра является не сеть образовательных учреждений, а именно — система дополнительных общеобразовательных программ, реализуемых на определенной территории региона.

Следующим перспективным уровнем реализации сетевого ресурсного центра может стать *межведомственная координация усилий* по развитию дополнительного образования детей (образование, культура, спорт, молодежная политика). Ресурсный центр может оперировать данными по показателю охвата детей в возрасте от 5 до 18 лет и координировать соответствующую работу по его обеспечению.

Одним из приоритетных направлений деятельности сетевого ресурсного центра является — *обновление содержания дополнительного образования детей*, направленное на его повышение качества и эффективности путем обновления направлений, содержания ДОП (сертификации ДОП), организационных форм, технологий, выработке единых принципов и региональных требований, сохранение преемственности (интеграции) общего и дополнительного образования детей, а именно:

- обновление содержания системы дополнительного образования детей путем разработки программ нового поколения, в том числе сконцентрированные на определенной предметной области, а также интегрирующие различные области знаний;

- актуализация программ технического профиля нового поколения, ориентированных на современные достижения науки и техники и перспективные направления научно-технического творчества;

- разработка программ экономико-правовой подготовки школьников, создание бизнес-инкубаторов с привлечением бизнес-структур;

- обновление социально-педагогических программ, усиливающих воспитательный потенциал системы дополнительного образования детей;

- создание программ, нацеленных на развитие духовно-нравственных качеств личности, повышение культурного потенциала региона;

- создание программ, способствующих привлечению в систему дополнительного образования учащихся старшей ступени общего образования и учащейся молодежи;

- обеспечение преемственности уровней образовательных программ, включающих долгосрочный индивидуальный образовательный маршрут;

- внедрение информационных технологий, медиа-и самообразования;

- организация работ, связанных с обеспечением сопровождения особых детей (одаренных, проблемных и т.п.);

- развитие программ, обеспечивающих допрофессиональную подготовку школьников.

Обновление содержания дополнительного образования детей в существующей системе деятельности образовательных учреждений возможно с наибольшей степенью вероятности посредством регулирования государственного заказа, учета и коррекции спроса на дополнительное образование детей потребителей через сетевой ресурсный центр.

Функции Сетевого ресурсного центра дополнительного образования детей (СРЦДОД):

1. Образовательная:

- создание образцов (матриц) дополнительных общеобразовательных программ, соответствующих технологическим и организационно-экономическим условиям и потребностям целевых групп обучающихся;

- учебно-методическое обеспечение дополнительных общеобразовательных программ (от разработки до экспертизы и внедрения);

- освоение и распространение современных технологий реализации дополнительных общеобразовательных программ;

- разработка проектов инновационной деятельности;

- разработка и внедрение единых подходов (требований) к оценке качества дополнительных общеобразовательных программ.

2. Организационная (операторская):

- маркетинг, сбор, анализ и обобщение потребностей обучающихся и социального заказа в сфере дополнительного образования детей в рамках учебного округа;

- формирование стратегии реализации дополнительных общеобразовательных программ в сети учреждений учебного округа;

- распределение заказа по реализации дополнительных общеобразовательных программ в образовательных учреждениях учебного округа;

- разработка и внедрение моделей многоканального финансирования дополнительного образования в образовательных организациях различных сфер (образования, культуры, спорта, молодежной политики);

- мониторинг реализации дополнительных общеобразовательных программ;

- расчет целевого показателя по охвату детей дополнительными общеобразовательными программами в учебном округе;

- координация усилий в процессе реализации дополнительных общеобразовательных программ в учебном округе с целью оперативного решения возникающих проблем, затруднений и поставленных задач;

- экспертиза и сертификация дополнительных общеобразовательных программ сети образовательных организаций учебного округа в соответствии с единым системным подходом функционирования сети;

— координация работы образовательных организаций в сфере дополнительного образования детей, методическими центрами, научными организациями, органами управления образования, социальными партнерами и т. д.

3. Сервисная (профессионально-методическая):

— профессиональная поддержка педагогов дополнительного образования (повышение квалификации в различных формах);

— работа по распределению кадровых ресурсов, подбору специалистов в соответствии с потребностями в реализации дополнительных общеобразовательных программ в сети образовательных учреждений учебного округа;

— организация мероприятий, направленных на повышение квалификации кадров.

— консультация специалистов учебного округа по вопросам реализации дополнительных общеобразовательных программ;

— формирование инфраструктурных сервисов, совместно используемых всеми участниками сети;

— оказание индивидуальной методической поддержки и сопровождения.

4. Информационно-технологическая:

— формирование банка дополнительных общеобразовательных программ, методических материалов и учебно-методических комплексов;

— информирование потребителей образовательных услуг;

— информационно-технологическая и организационная поддержка деятельности сети образовательных учреждений, реализующих дополнительные общеобразовательные программы;

— сетевое информационное взаимодействие через интернет-ресурс.

5. Социокультурной интеграции и социализации:

— формирование стратегии (разработка плана) мероприятий социокультурного характера, сопутствующих образовательному процессу по дополнительным общеобразовательным программам (лагеря, праздники, туристические слеты и т. д.);

— обеспечение функционирования механизмов внешних связей образовательных учреждений и сети в целом;

— сопровождение мероприятий с целью интеграции ресурсов сети реализации дополнительных общеобразовательных программ;

— координация мероприятий (контроль исполнения, корректировка плана) социокультурного характера — реализации календарей мероприятий с обучающимися;

— развитие сети социального партнерства.

6. Экономико-правовая:

— возможность аутсорсинга бухгалтерских услуг сети образовательных организаций, реализующих дополнительные общеобразовательные программы;

— нормативное обеспечение деятельности в единстве подходов, форм, механизмов реализации охватываемой

сети образовательных учреждений, в том числе приносящей доход деятельности.

В связи с интенсивным развитием информационных технологий в деятельности Сетевого ресурсного центра дополнительного образования детей (СРЦДОД) особую роль играет региональный информационный ресурс — портал «Дополнительное образование», который:

— предоставляет полный спектр дополнительных образовательных программ учебного округа с актуализацией персонифицированной информации для потребителей;

— располагает в свободном доступе для посетителей электронной учебной, методической, научной, справочной базой для специалистов;

— содержит типовые документы по организации дополнительного образования детей;

— предлагает электронные формы заполнения данных по реализации ДОП для образовательных учреждений;

— является площадкой профессионального сетевого общения педагогического сообщества;

— выполняет роль площадки для общественной оценки дополнительных образовательных программ, реализующихся в учебном округе.

Особенности статуса и организации деятельности Сетевого ресурсного центра дополнительного образования детей (СРЦДОД):

Учитывая место и роль сетевого ресурсного центра в развитии системы дополнительного образования детей региона во исполнение федеральных нормативных правовых актов, миссия сетевого ресурсного центра дополнительного образования детей должна быть закреплена в программных и концептуальных документах региона. Это позволит регламентировать его деятельность формально, нормативно и концептуально на уровне региона, очертив его реальные полномочия. Практика организации ресурсных центров свидетельствует о преимущественном использовании формы структурного подразделения образовательных организаций.

Сетевой ресурсный центр не является самостоятельным юридическим лицом, а создается (закрепляется) на базе наиболее обеспеченной ресурсами (кадровыми, методическими, материально-техническими) организации дополнительного образования детей. Это позволит, с одной стороны, использовать весь потенциал системы данной организации, с другой — обеспечить некоторую экономию на имущественном и материально-техническом обеспечении (помещение, оргтехника и т. д.).

Но поскольку данная организационная структура должна обладать определенными властными, распорядительными полномочиями в таком случае представляется целесообразным включение СРЦДОД в структуру органа управления образованием, где полномочия и обязанности СРЦДОД закреплены распорядительным документом органа управления образованием, деятельность регламентируется Положением. Таким образом, в данной модели СРЦДОД является самостоятельным

структурным подразделением органа управления образования.

Другой моделью организации СРЦДОД может стать создание региональным органом управления образования самостоятельного юридического лица в форме некоммерческой организации, что позволит обеспечить более широкую самостоятельность и независимость от сети организаций сферы дополнительного образования детей.

Оперативное руководство Сетевым ресурсным центром дополнительного образования детей осуществляется его руководителем, назначенным начальником учебного округа. В соответствии с направлениями деятельности сетевого ресурсного центра создаются подразделения (отделы), ответственные за их реализацию.

Деятельность СРЦДОД должна осуществляться при использовании процедур общественной экспертизы и средств публичной открытости.

Литература:

1. Арапова П. И., Баранова И. И., Баркова М. В. и др. Ресурсный центр образовательного учреждения: стратегия научно-методического сопровождения. Опыт инновационного поиска педагогического коллектива. — Москва: Интеллект-Центр, 2011. — 120 с.
2. Крупнейший сборник онлайн-словарей — <http://www.onlinedics.ru>
3. Лебедев А. В. Информационные ресурсы как ресурсы управления // Музей будущего: Информационный менеджмент. М., 2001.
4. Проект Межведомственной программы развития дополнительного образования детей в Российской Федерации до 2020 года, направленный в регионы для ознакомления Департаментом дополнительного образования детей, воспитания и молодежной политики Министерства образования и науки РФ от 26.12.2012 г.)

Свирель и синтезатор в ДМШ: учение с увлечением и познание без границ

Игнатова Мария Александровна, кандидат искусствоведения, преподаватель;
Шевелёва Татьяна Владимировна, преподаватель
Музыкальная школа (г. Тынды, Амурская обл.)

Музыкальный инструмент свирель был внедрен нами в учебный процесс ДМШ с благой целью. С помощью маленькой пластмассовой дудочки мы хотели увлечь детей музыкой, развить их музыкальные и творческие способности. Предполагалось, что игрой на свирели дети будут заниматься с 7–8 лет в рамках учебного предмета «Ансамбль».

Анализируя деятельность уже существующих ансамблей свирелей из других школ разных городов России, мы отметили, что во всех образовательных программах, по которым они работают, возраст ограничен — до 12 лет. Этот факт свидетельствовал о всеобщей распространенности мнения о том, что по достижении детьми определенного возраста (11–12 лет) они потеряют интерес к занятиям. И это несмотря на то, что сегодня в России есть прекрасные исполнители на редких музыкальных инструментах! Один только семейный ансамбль «Весенняя сви-

Реализация модели Сетевого ресурсного центра дополнительного образования позволит обеспечить развитие региональной системы дополнительного образования в соответствии с концепцией государственной образовательной политики

Активное участие в формировании рынка услуг сферы дополнительного образования позволит актуализировать определенные направления (научно-техническое, социально-педагогическое, экономическое и др.), регулировать деятельность системы, обеспечить качество и доступность таких услуг.

В условиях кризиса актуальность управления ресурсами возрастает, и оно может рассматриваться как существенное условие не только сохранения школами созданных преимуществ, но и как средство поддержания имеющегося уровня качества образования.

рель» из Москвы вызывает восхищение и заслуживает самых бурных аплодисментов!

Мы же, вопреки распространенному общепринятому мнению, попытались избежать того, что называется потерей интереса к игре свирели. Работу выстроили в следующих направлениях: стали много слушать свирельной музыки, смотреть и анализировать выступления исполнителей, искать единомышленников, изучать соответствующую литературу, создавать новые композиции и аранжировки.

Заметный прогресс в деятельности нашего ансамбля был связан с приобретением новых мастеровых свирелей, потому что освоение этих музыкальных инструментов стало для нашего коллектива именно тем, что называют познанием без границ. У детей появилась возможность научиться искусству виртуозного владения дыханием. Они начали осваивать игру разными штрихами

и приемами. Новые возможности появились и в плане выразительных динамических градаций звука, в исполнении сложного многоголосия и модуляций.

Очень непростой момент в освоении мастерской свирели — научиться слышать, анализировать и регулировать чистоту тона (в том числе и в ансамбле). В этом плане игру на ней можно сравнить с игрой на скрипке, но не только с той лишь разницей, что на свирели точность тона регулируется дыханием.

Вот что об этом говорит мастер музыкальных инструментов Самдарши: «Надо учиться слышать, что ты играешь, потому что свирель — это живой инструмент и реагирует не только на силу дыхания, но и на ритм, вибрацию самого человека. По дыханию можно понять, как человек себя чувствует (волнуется, спокоен, уверен, переживает). У каждого настроения — свое дыхание. Моя задача как мастера делать как можно более чувствительные инструменты именно к дыханию, чтобы одна нота могла регулироваться дыханием чуть ли не на половину тона. Тем самым игроки, слушая друг друга, смогли бы подстраиваться друг под друга».

Кроме того, каждая мастерская свирель индивидуальна, как и любой человек. Она обладает уникальной энергетикой, тембром и некоторыми другими нюансами, свойственными только ей. Каждый из этих инструментов — всегда открытие. И здесь снова нам вспоминаются мудрые слова Самдарши: «Хороший инструмент в какой-то степени начинает учить того, кто на нем играет. Множество свирелей было в моих руках. Каждая из них чем-то со мной делилась. На внешнем плане это были новые краски звука, тембра. На внутреннем трудно даже сказать, что происходит... Бывали и мурашки по коже...». К слову — когда играет сам Самдарши, звучание его свирели завораживает так, что слушаешь затаив дыхание.

О том, что свирель способствует укреплению здоровья, причем и физического, и, в особенности, психологического, мы знали — по этому поводу практикующими педагогами сегодня написано достаточно много интересных статей. Что же касается наших наблюдений в этом направлении, то мы заметили, что дети, играющие на свирели, редко болеют и обладают веселым, спокойным, доброжелательным и контактным характером. Они успешны и востребованы, умеют общаться.

Интересно было обнаружить, насколько эти наши наблюдения оказались созвучными высказываниям Самдарши: «Все, чем вы занимаетесь с детьми (в плане музыки) это вершина айсберга, за этим стоит нечто большее. Первое — это структурированное дыхание, второе — внимание на процесс и еще настроение. Так уж получается, что в вашей работе это необходимо. Все эти процессы не только на здоровье положительно влияют. Такие дети всегда будут находиться в процессе жизни в по-

зитивном настрое, и, главное — действовать не только с пользой для себя, но и вписываться в любой коллектив, принося окружающим только приятное».

Класс синтезатора в нашей музыкальной школе был открыт для тех же целей, что и свирельный ансамбль — увлечь детей музыкой, развить творческие способности, привить желание самостоятельно музицировать, а также освоить новый современный цифровой музыкальный инструментарий. С самого начала предполагалось, что изучать синтезатор дети будут в рамках предмета по выбору или ознакомления. Интересно, что и здесь мы столкнулись с общепринятым распространенным мнением. На сей раз о том, что игра на синтезаторе — это очень легко, стоит только нажать на кнопку и инструмент заиграет. Сам.

Однако, начав работу в этом направлении, мы обнаружили, что и здесь нашему познанию не будет границ. Предстояло найти и изучить существующие программы по синтезатору, практически освоить его разные модели¹, организовать занятия с детьми, подобрать подходящий репертуар, изучить опыт аналогичной работы в других школах и многое, многое другое.

Интерес детей к синтезатору и его новым, практически неограниченным возможностям рос стремительно: управляя им, они одновременно становились исполнителями, аранжировщиками, музыкальными редакторами, композиторами, звукорежиссерами, учились управлять цифровой техникой. От такого интересного занятия их было просто невозможно отвлечь!

Постепенно, в процессе работы из обычного предмета по выбору синтезатор был выделен в специальный предмет. Далее возникла необходимость вывести в отдельный предмет еще и аранжировку на синтезаторе, как занятие очень непростое, но такое интересное! На сегодняшний день у нас появились планы и по поводу введения еще одного предмета — компьютерной аранжировки, который во многих ДМШ и ДШИ² уже несколько лет успешно преподается и открывает новые колоссальные возможности для творческой деятельности. Компьютерная аранжировка дает детям прекрасную возможность ничем³ не ограничивать свою творческую фантазию: ведь у них под рукой практически неограниченный выбор звуков, ритмов, темпов и тембров.

В нашей музыкальной школе компьютерная аранжировка стала точкой пересечения творческого сотрудничества ансамбля свирелей и класса синтезатора. Мы стали создавать одну за другой авторские музыкальные композиции для свирели в сопровождении фонограммы, записанной с помощью компьютерной аранжировки. Сегодня таких композиций написано и сыграно достаточно много и речь уже идет о создании нового учебного пособия.

Возможности компьютерной аранжировки позволили нам подобрать к фонограммам каждой из пьес ори-

¹ Учитывая тот факт, что развитие техники идет сегодня вперед стремительными шагами.

² С опытом работы в этом направлении можно ознакомиться в ГОУ г. Москвы ДШИ им. А. С. Даргомыжского и других учебных заведениях.

³ В том числе и исполнительскими возможностями.

гинальные выразительные детали. Так, в «Ласточкином гнезде» мы использовали имитацию пения птиц, а в «Норвегии» — шума моря. В «Японскую» ввели звучание характерных национальных ударных инструментов — бамбуковых, а в «Розовый сад» — имитацию шума дождя. В фонограмме «Кукушкиного джаза» можно услышать разнообразные звуки леса, а в «Славянской легенде» — звучание старинных гуслей. Миниатюра «Индийские лотосы» звучит на фоне вибратона, имитирующего прозрачный плеск воды, а «Танцующая Эфа» — на фоне колоритных восточных барабанов.

Ниже мы приводим одну из наших композиций — «Танцующую Эфу». Пьеса написана для свирели соло и фонограммы, записанной с помощью программы Pro-pellerhead Reason (5 версия). Основу компьютерной аранжировки составляют барабаны и перкуссия восточной те-

матики. Используются каналы интерфейса D-г OctoRex. Основа ритма — сэмпл Kahon и барабанный интерфейс Kong, где заданы параметры барабанов Modelled brushed. Используется барабан-бочка Bass Drum, звонкий удар палочкой Rim и глухой HHat Closed. Для создания яркого восточного колорита мы использовали наборы сэмплов CongaNBongo, Djembe, Timbales, Dholki, Tabla — это очень звонкие барабаны низкого диапазона. А также Bongos, Congas, Darbouka — барабаны в более высоком регистре, напоминающие удары палочками.

В заключении нашего небольшого эссе хочется подчеркнуть, что творческие педагоги, внедряющие в учебный процесс ДМШ такие перспективные направления, как свирель и синтезатор, находятся сегодня лишь в самом начале нового и интересного пути — пути учения с увлечением и познания без границ.

Танцующая Эфа

Music by M. Игнатова

[illegible]

5. Чернышова Л. А. Улыбкотерапия на уроках музыки / Музыка в школе: научно-методический журнал. — № 3, 2011. — Москва. — С. 61–62.

Музейные народные праздники как средство духовно-нравственного воспитания младших школьников

Чумакова Наталья Юрьевна, магистрант педагогического факультета
Белгородский государственный национальный исследовательский университет

Вопросы духовно-нравственного воспитания, формирования ценностно-смысловой сферы личности, мировоззренческих позиций занимают ведущую позицию в области педагогических интересов. Данной проблеме посвящено множество трудов. Глубоко был прав В. А. Сухомлинский, отмечая, что нравственное воспитание эффективно повлияет на развитие личности, если удастся сделать ребенка воспитуемым (восприимчивым к воспитанию). Решение данной задачи осуществляется все сложнее, нормы, ценности, правила поведения, которые ребенку прививают в школе, часто противоречат тому, с чем он сталкивается в повседневной жизни. Так, например, информационные технологии и их повсеместное использование, являются не только средством развития, приобретения необходимых навыков и умений, но также и средством пропагандистской деятельности, разрушающей традиционные ценности, взгляды, идеалы, что негативно влияет на нравственное развитие подрастающего поколения. Чтобы воспитать личность устойчивой в выборе жизненных ориентиров, необходимо начинать, как можно раньше формировать духовную активность, которая была бы направлена как на преобразования самой личности, так и окружающей действительности. Данные цели должны реализовываться педагогом совместно с семьей и другими субъектами социализации личности.

Нравственность и духовность человека в его становлении неразрывно взаимосвязаны и взаимообусловлены. Духовность проявляется в стремлении человека строить свои отношения с окружающим миром на основе добра, истины, красоты. Нравственность — компонент духовности, содержанием которого выступают этические ценности, составляющие основу сознания. Нравственность — это способность человека действовать, думать и чувствовать в соответствии со своим духовным началом. Под духовно-нравственным воспитанием мы понимаем целенаправленный организованный процесс, результатом которого должна стать система духовно-нравственных представлений, взглядов, убеждений, ценностей и мотивов поведения личности. Именно младший школьный возраст наиболее благоприятен для их усвоения, когда ребенок только начинает постигать новую систему отношений с окружающими людьми, включаться в новые виды и формы деятельности.

Духовно-нравственное воспитание, становление и развитие личности происходит путем освоения ею культурно-исторического опыта, который накопило человечество за время своего существования, ценностное значение хранит в себе и формировавшаяся на протяжении нескольких веков русская народная культура, ее обычаи и традиции. Народная культура всегда укрепляла нравственный облик своего народа, пропитывала глубоким содержанием всю его жизнь, протекающую в обычаях и обрядах, связанным с его трудом, природой и почитанием отцов и дедов. Одним из средств накопления, сохранения и передачи культурного и духовного опыта является музей, его воспитательная и образовательная функция значительно возросла, как и роль музейного педагога. В настоящее время разрабатываются и совершенствуются музейные программы для разных категорий посетителей, которые выступают не только как объект, но в большей степени как субъект музейно-педагогического процесса. В связи с повышенным интересом к народной культуре, музей привлекает все больше специалистов, народных умельцев, песенных и танцевальных коллективов, педагогических работников и самих учащихся.

Музейная среда и музейные предметы являются важнейшим средством эмоционального воздействия в нравственном воспитании, грамотно выстроенные экспозиции, создают яркое впечатление, погружают учеников в мир прошлого, что позволяет дать им опыт разнообразных эмоциональных переживаний (удивление, интерес, сопереживание, радость познания и т. д.), затрагивают высшие духовные чувства, вносят гармонию в душевный мир ребенка. Музейная среда помогает лучше познать народную культуру, активная деятельность младших школьников, в условиях музея, реализующаяся при знакомстве с русскими семейно-бытовыми традициями, промыслами, ремеслами, с народными песнями и танцами, праздниками и обрядами, позволяет детям ощутить себя истинными носителями и продолжателями своей традиционной культуры.

Основными формами образовательно-воспитательной работы в музее, преимущественно с младшими школьниками являются: экскурсии; музейные уроки; кружки; студии, клубы; литературные вечера, киносеансы; концерты; встречи с интересными людьми; праздники; исторические игры; конкурсы и викторины. Данные меро-

приятия способствуют более глубокому знакомству с историей и культурой своего народа, а также развивают познавательную активность, творческие способности, духовные потребности и интересы. Особое значение в процессе такой работы имеют музейные праздники, которые проводятся в музее народной культуры, и оказывают влияние на духовно-нравственное воспитание младших школьников.

Праздники всегда вызывают у младшего школьника наибольший интерес, являются не только средством развлечения, но и обогащают мир его впечатлений и представлений, активизируют процесс восприятия, который создает благоприятную почву для нравственного и духовного воздействия на ребенка.

Автор книги «Русские народные праздники» Г. П. Блинова, трактует это понятие следующим образом: «Праздник представляет собой значительный общественный акт, который является более важной первичной формой человеческой культуры. Праздник — торжественная форма ознаменования различных событий личной и общественной жизни, основанная на поверьях и обычаях народа, день свободный от трудов и повседневных будничных забот» [1, с. 90]. С языческих времен праздники дожили до наших дней, подчас входя в современные религиозные системы. Например, празднование русским народом Рождества слилось с языческими колядками, составляя вместе с ними единую традицию. Современная жизнь дополняет этот праздник новыми элементами [2, с. 157]. Существуют также малые праздники, которые связаны с началом разного рода крестьянских работ: первый день сева зерновых, заготовка на зиму капусты, сбор урожая и т. п.

В музее народной культуры для младших школьников проводятся такие праздники как «Осенины», «Яблочный спас», «Покров», «Троица», «Святки», «Масленица», «Сороки», «Рождество». Праздник «Осенины» посвященный собранному урожаю, плодородию и семейному благополучию, направлен на воспитания уважительного отношения к крестьянскому труду, к хлебу, на формирование представлений о традициях, обрядах осеннего праздника. Праздник «Масленица» пробуждает эмоциональное отношение к жизни, природе, знакомит с традициями проводов зимы и встречи весны, содействует воспитанию щедрости, доброжелательности, а также уважение к укладу жизни, быту, обычаям наших предков.

Встреча праздников часто сопровождалась закличками, зазывалками. Заклички имеют напевную, ритмичную форму, через них люди выражали уважение, восхищение природой, обращались к силам природы с просьбой тепла, плодородия, мира и благополучия. Использование закличек при проведении народных праздников способствует формированию у младших школьников любви и эмоциональной привязанности к природе, а также формирует познавательный интерес к явлениям окружающей среды. Заклички часто совмещаются с игровыми, ритуальными действиями, имитирующими процесс поклонения и обо-

жествления природы, а также с плясками, песнями, хороводами. Народные праздники выросли на почве мифологического сознания древних славян, но всегда выражали интересы человека труда — земледельца, скотовода, охотника и рыбака. Все благополучие его жизни зависело от природных условий. Нужно было договориться с силами, которые управляли Солнцем, Небом, Матушкой-Кормилицей-Землей, эти силы воспринимались славянами как живые и властные существа, они олицетворялись и обожествлялись.

В праздник Сороки, когда день с ночью меряется, у русских повсюду существовала вера в то, что в этот день из теплых стран прилетают сорок разных птиц, и первая из них — жаворонок, главную роль играли дети, их одаривали печеньем в виде птичек. Ученики могут проявить свое творчество в подготовке к празднику, изготовить из теста жаворонков, ласточек, сорок, соловьев, синичек. На основе усвоения традиций, ученики лучше познают жизнь своих предков, их быт, впитывают духовный опыт общения с окружающим миром, учатся наблюдать красоту, особый смысл в отношении людей к природе, в их общности. Как известно на всех празднованиях самым важным было совместные действия. Это проявлялось в общем веселье, совместных обрядах, а также и каждый отдельный участник праздника вносил свой определенный вклад, например женщины, девушки, готовили и устраивали трапезу, дети изготавливали обрядовые куклы. Совместные действия учеников в организации и проведения народных праздников улучшает их взаимоотношения, а особая эмоциональная окраска вызывает чувство духовной связи и единства.

Народные праздники часто сопровождались песнопением. Яркость и доступность музыкально-поэтических образов народных песен способствует более глубокому усвоению нравственных норм, в народных песнях воспевалась родная земля, выражались думы и чувства тружеников, их мечты о лучшей жизни, о свободе. Все, что происходило в жизни народа, воспето в народных песнях. Особое настроение передают и календарно-обрядовые песни — это веселые шуточные напевки, которые пелись на Святки, Масленицу и т. д.

Религиозные народные праздники, такие как «Троица», «Пасха», «Рождество», помогают детям познать православные традиции, их историю и ценностное значение. Посредством праздников дети усваивают нравственные правила, которые завещал нам Бог и по которым должен жить каждый человек: быть добрым, верным, любящим, честным.

В музее имеется специальный уголок для проведения православных праздников с соответствующими атрибутами, в первую очередь это красный угол с иконами. Если это праздник «Троица», то зал украшается зеленью, ветками березы, праздник «Святая Пасха» празднуется в ярких радостных тонах. Дети изготавливают и раскрашивают пасхальные яйца, которые по традиции нужно дарить друг другу. Перед подготовкой к празднику необ-

ходимо провести беседу о значении православного праздника, о том, как готовились, праздновали его православные люди. Также большое значение имеет работа над притчами, пословицами и поговорками, например: «Молитва и труд все перетрут», «Господь терпел и нам велел», «На Бога надейся, да сам не плошай». Помимо этого обязательно нужно познакомить детей с народным календарем, который является своего рода энциклопедией крестьянского быта с его праздниками и буднями. Необходимо обратить внимание детей на то, что у простого народа, в основном крестьян исчисление было не по месяцам и дням, а по церковным праздникам и постам. Не

было дня в году, не отмеченного поминовением какого-либо одного, а чаще нескольких святых — поэтому народ прекрасно обходился без привычных для нас чисел и месяцев. О смене времен года с древних времен славяне узнавали по разным приметам.

Таким образом, цель проведения праздников в музее направлена на приобщения учеников к традициям и обычаям своего народа, формирование основ народной культуры, духовных и нравственных ценностей. Методы и приемы, которые используются педагогом, должны опираться на возрастные особенности детей, а содержание на культурно-исторический опыт.

Литература:

1. Блинова Г. П. Русские народные праздники. Теория и история. Учеб. пособие / Г. П. Блинова. — М.: Вузовская книга, 2000—168 с.
2. Волков Г. Н. Этнопедагогика: Учеб. для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений / Г. Н. Волков — М.: Академия, 1999. — 168 с.

7. ДЕФЕКТОЛОГИЯ

Использование электронных образовательных ресурсов в процессе логопедической работы с учащимися коррекционной школы VIII вида

Азарина Елена Леонидовна, учитель-логопед высшей категории

КС (К)ОУ ХМАО-Югры для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья
«Нижневартовская специальная (коррекционная) общеобразовательная школа VIII вида»

Дети должны жить в мире красоты, игры, сказки, музыки, рисунка, фантазии, творчества ... от того, как будет чувствовать себя ребёнок, поднимаясь на первую ступеньку лестницы познания, что он будет переживать, зависит весь его дальнейший путь к знаниям.

В.А. Сухомлинский

Целью специальной (коррекционной) общеобразовательной школы VIII вида является подготовка учащихся к труду и самостоятельной жизни в современном обществе. Основой успешной социальной адаптации является правильная речь ребенка, способствующая развитию коммуникативности, мыслительной деятельности, познавательной активности. Для полноценного речевого общения и познания окружающей жизни необходим достаточный уровень сформированности всех сторон речи (произношения, грамматического строя, словарного запаса).

В настоящее время отмечается стойкая тенденция к увеличению количества поступающих в школу учащихся с системным недоразвитием речи средней и тяжелой степени. Выраженные нарушения фонетико-фонематических и лексико-грамматических компонентов речи затрудняют формирование чтения и письма, развитие коммуникативных умений и навыков, приводят к неуверенности в себе и речевой замкнутости, препятствуя формированию полноценной учебной деятельности школьников. Важно своевременно восполнить пробелы в речевом развитии учащихся, сформировать познавательный интерес к языку, обеспечить речевую базу для осознанного изучения грамматического материала на уроках русского языка. Для успешной реализации этих задач необходим постоянный поиск и внедрение новых педагогических технологий.

На современном этапе наиболее способствующими оптимизации и интенсификации логопедической работы являются информационно-коммуникационные технологии, использование которых — одно из условий совершенствования и повышения эффективности работы по коррекции нарушений речи учащихся.

Особую роль в этом процессе играют электронные образовательные ресурсы (ЭОР), так как интерактивная

и мультимедийная наглядность способствует лучшему представлению изучаемого материала, повышению мотивации обучения учащихся. Кроме того, в связи с инертностью образования новых сложных условно-рефлекторных связей, учащимся с нарушением интеллекта для формирования речевых навыков требуется многократное повторение материала. В тоже время у детей наблюдается повышенная утомляемость, низкий уровень работоспособности. Использование электронных образовательных ресурсов позволяет обеспечить вариативность и разнообразие предлагаемых заданий, индивидуализировать коррекционный процесс, повысить заинтересованность и познавательную активность детей. Полисенсорный характер воздействия мультимедийных средств активизирует компенсаторные механизмы, так как позволяет задействовать сохранные анализаторы, способствуя повышению результативности коррекционной работы с учащимися.

На логопедических занятиях в нашей школе используется мультимедийная продукция, способствующая закреплению и автоматизации речевых навыков путём выполнения учащимися заданий в компьютерной программе Л.Р. Лизуновой «Игры для Тигры», компьютерных играх «Весёлый диктант», «Баба Яга учится читать», «Гарфилд — первоклассникам. Грамматика и письмо. Основы лексики», «Алфавит», «Учимся читать». Осуществляется работа по программно — методическому комплексу «Русский язык. 2 класс», представляющий мультимедийную систему диагностических тестов и диктантов. Коррекции нарушений устной и письменной речи способствует применение ресурсов из «Единой коллекции ЦОР», наиболее оптимальными для учащихся коррекционной школы VIII вида являются ИИСС «Учимся правильно говорить» (Л.Е. Шевченко), «Моя любимая

азбука» и «Русский язык (первые уроки), 1 класс» (Бунеева Р. Н., Бунеева Е. В., Пронина О. В.), «Русский язык, 1 класс» (Репкин В. В., Восторгова Е. В.).

Существует большое количество разнообразных компьютерных игр, программно-методических и учебных комплексов, но возможности их использования для работы с учащимися коррекционной школы ограничены. В связи с этим в среде программ *Microsoft PowerPoint* и *Macintosh* осуществляется разработка авторских электронных иллюстративных приложений к логопедическим занятиям. Они объединяют визуальную информацию (предметные и сюжетные картинки, тексты, графические изображения, символику), динамическую информацию (анимацию), аудио (звуки, слова, музыку).

Электронные приложения к занятиям представляют собой комплексы фонетических, фонематических, лексических, словообразовательных, морфологических и синтаксических упражнений (в зависимости от темы занятия), игр по коррекции нарушений всех сторон речи, игровых упражнений по развитию внимания, мышления, пространственного восприятия, памяти, воображения.

Разработка и применение авторских электронных ресурсов, использование предлагаемой мультимедийной продукции осуществляется с учетом следующих принципов коррекционной деятельности:

- патогенетического (учёт механизмов нарушения);
- онтогенетического;
- учёта симптоматики и степени выраженности нарушения речи;
- опоры на сохранное звено психической функции, на сохранные анализаторы, на их взаимодействие;
- поэтапного формирования умственных действий (по П. Я. Гальперину);
- постепенного усложнения речевого материала и заданий с учетом «зоны ближайшего развития» (по Л. С. Выготскому);
- системности (формирование речи как единой функциональной системы);
- общедидактических (доступности, наглядности, учёта индивидуальных и возрастных особенностей ребёнка, сознательности и активности).

Во всех разрабатываемых электронных образовательных ресурсах задания даются в игровой форме, при этом часто создается проблемная ситуация, самостоятельное решение которой доступно ребенку. Предусматривается как фронтальная, так и индивидуальная работа с учащимися. Задания в электронных приложениях имеют разноуровневый характер, разрабатываются для детей, имеющих различную степень недоразвития той или иной речевой функции. Это позволяет максимально индивидуализировать коррекционный процесс, обеспечивает возможность продвижения каждого ребенка по индивидуальному образовательному маршруту, разработанному в соответствии со стартовым уровнем и потенциальными возможностями развития речи, психическими и поведенческими особенностями.

Электронные ресурсы используются для диагностики нарушений различных компонентов речи, закрепления и автоматизации речевых навыков, проверки результативности логопедической работы. Для изучения нового материала разрабатываются мультимедийные презентации, в которых моделируются какие-либо ситуации или действия. Так, например, именно интерактивность материала способствует лучшему пониманию учащимися значений приставок при образовании приставочных глаголов (Карлсон вылетел из окна, облетел домик и т.д.), дифференциации глаголов совершенного и несовершенного вида (Кораблик плыл, плыл, плыл... и приплыл).

В целях оптимизации создан и пополняется банк данных электронных образовательных ресурсов. Опыт работы показывает, что наиболее целесообразной является блочно — модульная разработка электронных пособий различной тематики.

Таким образом создан ЭОР «Формирование дифференциации звонких и глухих согласных», состоящий из шести блоков: «Б-П», «В-Ф», «Д-Т», «С-З», «Г-К», «Ж-Ш». Игры и упражнения внутри блоков сгруппированы в модули: «Звук», «Слог», «Слово», «Предложение», «Текст», в каждом из которых по 3–12 игровых заданий. Поиграть детям предлагают сказочные герои, в названии которых есть соответствующие парные согласные. Например, в блоке «Б-П» представлен следующий материал:

1 модуль — сравнение артикуляции и произношения оппозиционных звуков б-п по схематическим изображениям положения органов артикуляции, игра «Угадай, какая буква живет в домике?».

2 модуль — дифференциация смешиваемых звуков в слогах: звуковой анализ и синтез слогов, игры «Повторяй-ка», «Упрямый попугай», «Скажи наоборот».

3 модуль — дифференциация оппозиционных звуков в словах: сравнение слов — квазиомонимов, определение наличия звуков в названиях картинок, звуковой и слоговой анализ и синтез слов (игра «Кубики»), отгадывание загадок и ребусов, раскладывание на две группы картинок с оппозиционными звуками в названии (игры «День рождения Бори и Паши», «Собираем урожай», «Доктор Айболит», «Отправь поезд», «Уборка»), вставка пропущенных букв в словах (игры «Путешествие», «Рыбалка», «Подпиши рисунки», «Найди грибы», «В зоопарке»).

Рассмотрим подробнее содержание некоторых игр.

Игра «Отправь поезд».

Игровая ситуация: «Помоги Буратино рассадить пассажиров в вагончики». На перроне появляются животные — игрушки. Ребенок по инструкции кликает на вагончик с буквой б или п. Правильный ответ: животное оказывается в вагончике (звуковое сопровождение «Голос животного»). Ошибка: животное остается на месте, появляется знак «стоп» (звуковое сопровождение «Подумай!»). Помощь: при клике мышкой по картинке с животным интонировано произносится его название. Итог: поезд отправляется (звуковое сопровождение «Двигающийся поезд, гудок»).

Игра «Подпиши рисунки».

Игровая ситуация «Буратино нарисовал свои любимые игрушки, но не смог подписать их, потому что путает буквы б-п. Помоги ему вставить буквы правильно». Ребенок называет картинку, кликает ЛКМ по пропущенной букве б или п. Правильный ответ: буква вставляется в слово (звуковое сопровождение «Правильно»). Ошибка: буква становится красной, возле рисунка появляется клякса (звуковое сопровождение «Подумай»). При затруднении ребенку предлагается помощь («Щелкни по картинке») в виде интонированного произношения этого слова.

Игра «Путешествие».

Игровая ситуация: «Помоги кораблику доплыть до острова сокровищ». В море появляется волна со словом, если в нем пропущена буква б — ребенок кликает по ней мышкой, если буква п — пропускает. Правильный ответ: кораблик плывет вперед (звуковое сопровождение «Шум волн»), на игровом поле появляется флажок. Ошибка: кораблик остается на месте (звуковое сопровождение «Зловредный пиратский смех»), приплывает акула. Волны появляются и исчезают автоматически. Итог: пиратский корабль уплывает, кораблик доплывает до острова, игрок получает сундук с сокровищами (звуковое сопровождение «Ура!»). Проверка осуществляется кликом по кнопке «спасательный круг».

4 модуль — дифференциация оппозиционных звуков в предложениях: составление предложений со словами-квазиомонимами, придумывание предложений по сюжетным картинкам, дополнение предложений словами по предметным картинкам, моделирование предложений, вставка пропущенных букв в предложениях (игры «Так бывает или нет?», «Найди ошибки», «Путаница»), синтез предложений из слов со смешиваемыми звуками.

5 модуль — автоматизация умения различать звонкие и глухие согласные в связной речи: вставка пропущенных букв в текст, составление рассказа по серии сюжетных картинок, включающих слова со смешиваемыми звуками.

В связи с тем, что нарушения речи у воспитанников коррекционной школы VIII вида имеют системный характер, электронные пособия разрабатываются с учетом необходимости логопедического воздействия на речевую систему в целом. Автоматизация и дифференциация звуков проводится на материале упражнений, способствующих уточнению и обогащению словарного запаса, формированию структуры предложения, развитию навыков словоизменения и словообразования. Например, в электронной игре «Доктор Айболит» дети сначала помогают «записать» больных животных на прием (определяя, какой из парных согласных звук слышится в названии), а затем от-

вечают на вопрос, кому помог доктор Айболит (закрепляя в речи беспредложную форму дательного падежа существительных).

Техническое оснащение нашей школы позволяет использовать возможности интернета. Эффективными является разработка и использование интерактивных упражнений по шаблонам приложения Web 2.0 LearningApps.org. Данные шаблоны являются интерактивными модулями, которые легко включить в содержание коррекционной работы, их можно создавать или изменять в оперативном режиме. Работа учащимися осуществляется онлайн на сайте приложения (<http://learningapps.org/>) или, что оптимальнее, по прямой ссылке из презентации PowerPoint (в этом случае необходим браузер Google Chrome).

Опыт работы показывает целесообразность применения логопедических онлайн — альбомов различной тематики. Например, формированию фонематического восприятия учащихся способствует онлайн — альбом «Звонкие и глухие согласные» (<http://zvонkigluh.blogspot.ru/>). Для разработки собственных авторских онлайн — альбомов создан раздел «Мой диск» в приложении Диск Google, осуществлена регистрация в веб-сервисе Blogger. Альбомы создаются в виде блогов с соответствующими теме названиями, выбирается шаблон «динамический просмотр». Такое расположение позволяет оперативно находить необходимый альбом, а благодаря внутренним ярлыкам — ориентироваться в имеющемся электронном материале различного уровня сложности.

Значимость компьютерных технологий при их рациональном использовании трудно переоценить. Работа с электронными пособиями способствует развитию коммуникативных умений и навыков, адекватных учебной деятельности: умения понять и принять учебную задачу, целенаправленно и последовательно выполнять учебные действия в соответствии с заданием, осуществлять самоконтроль, подводить итоги своей деятельности. Играя или выполняя электронные упражнения, дети постепенно овладевают элементарными навыками работы с компьютером, наблюдается повышение их самооценки, уровня самостоятельности, речевой и поведенческой активности.

Таким образом, использование ЭОР делает коррекционный процесс интересным и увлекательным, способствует повышению у детей мотивационной готовности к логопедическим занятиям, что позволяет интенсифицировать работу по формированию речевых и коммуникативных навыков, развитию высших психических функций, обеспечивая базу для успешной социальной адаптации учащихся в современном обществе.

Литература:

1. Кукушкина О. И. Компьютер в специальном обучении. Проблемы, поиски, подходы / О. И. Кукушкина // Дефектология. 1994. — № 5.
2. Лалаева Р. И. Логопедическая работа в коррекционных классах: Кн. для логопеда. — М.: ВЛАДОС, 1998. — 224 с.

3. Феклистова И.В. Использование компьютерных технологий в логопедической работе/ И.В. Феклистова // Коррекционная педагогика. 2011. — N 1 (43).

Использование приемов здоровьесберегающих технологий в коррекционной работе логопеда

Гордеева Татьяна Георгиевна, соискатель ученой степени кандидата педагогических наук
Шадринский государственный педагогический институт (Курганская обл.)

Многолетние кризисные процессы в обществе привели к росту количества детей, лишенных родительской опеки и возможностей естественной социальной адаптации. Опыт тяжелых психологических травм, нарушение отношений со значимыми близкими, социальная депривация затрудняет их развитие и вхождение во взрослую жизнь.

Основные психоэмоциональные проблемы детей, находящихся в учреждениях интернатного типа, — инфантильность, выраженная психологическая зависимость, лабильность, отсутствие личностной интегрированности. Им присущи эмоциональная нестабильность с тенденцией к росту тревоги в ситуации испытания, эмоциональная незрелость, пессимистическая оценка собственных жизненных перспектив, или, наоборот, склонность к инфантильным фантазиям, завышенный уровень притязаний, искажения развития мотивационно — волевой сферы, потребность во внешней поддержке и регламентации деятельности, затруднения формирования Я-образа и Я-концепции.

Воспитанники имеют в разной степени выраженности отставание в развитии, что проявляется в замедлении приема и переработки сенсорной информации, несформированности умственных операций и действий, низкой познавательной активности и слабости познавательных интересов. Характерным является низкий уровень речевой активности. Дети с речевыми нарушениями обычно имеют функциональные или органические отклонения в состоянии центральной нервной системы (ММД, ППЦНС) [3].

Наличие органического поражения мозга обуславливает то, что эти дети плохо переносят жару, духоту, езду в транспорте, долгое качание на качелях, нередко они жалуются на головные боли, тошноту и головокружения. У многих из них выявляются различные двигательные нарушения: нарушения равновесия, координации движений, недифференцированность движений пальцев рук и артикуляционных движений (т.е. несформированность общего и орального праксиса). Такие дети быстро истощаются и пресыщаются любым видом деятельности (т.е. быстро устают). Они характеризуются раздражительностью, повышенной возбудимостью, двигательной расторможенностью, не могут спокойно сидеть, теребят что-то в руках, болтают ногами и т.п. Они эмоционально неустойчивы, настроение быстро меняется. Нередко возникают расстройства настроения с проявлением агрессии,

навязчивости, беспокойства. Значительно реже у них наблюдается заторможенность и вялость, они довольно быстро утомляются, причём это утомление накапливается в течение дня к вечеру, а также к концу недели. Утомление сказывается на общем поведении ребёнка, на его самочувствии. Это может проявляться в усилении головных болей, расстройстве сна, вялости либо, напротив, повышенной двигательной активности. Детям трудно сохранять усидчивость, работоспособность и произвольное внимание на протяжении всего занятия [5].

Учитывая вышеперечисленные специфические особенности развития воспитанников, работа на логопедических занятиях осуществляется при целенаправленном воздействии с применением специальных коррекционных и здоровьесберегающих технологий:

1. Технологии сохранения и стимулирования здоровья

Динамические паузы. Проводятся во время индивидуальных и подгрупповых занятий, продолжительность 2—5 мин., рекомендуются в качестве профилактики утомления. Могут включать в себя элементы гимнастики для глаз, дыхательной гимнастики, музыкально-ритмические движения и т.д. в зависимости от вида занятия. Создают необходимую атмосферу, снижающую напряжение.

Логоритмика (это метод преодоления речевых нарушений путем развития двигательной сферы в сочетании со словом и музыкой), проводится как отдельное занятие, так и используются отдельные фрагменты. Направлена на коррекцию общих и мелких движений, развитие координации «речь — движение», восполнению пробелов в формировании лексического запаса, способствует совершенствованию психофизических функций, развитию эмоциональности, навыков общения.

Гимнастика пальчиковая. Систематические упражнения по тренировке движений пальцев наряду со стимулирующим влиянием на развитие речи являются мощным средством повышения работоспособности головного мозга. Формирование словесной речи ребенка начинается, когда движения пальцев рук достигают достаточной точности. Развитие пальцевой моторики подготавливает почву для последующего формирования речи. Поскольку существует тесная взаимосвязь и взаимозависимость речевой и моторной деятельности, то при наличии речевого дефекта у ребенка особое внимание необходимо обратить на тренировку его пальцев.

Таким образом, роль стимула развития центральной нервной системы, всех психических процессов, и в частности речи, играет формирование и совершенствование тонкой моторики кисти и пальцев рук. Движения сопровождаются стихотворным текстом, в рамках лексической темы. Структура занятия так же включает задания на развитие тактильных ощущений средствами дермолексии.

Гимнастика дыхательная. Корректирует нарушения речевого дыхания, помогает выработать диафрагмальное дыхание, а также продолжительность, силу и правильное распределение выдоха. Дыхание влияет на звукопроизношение, артикуляцию и развитие голоса. Выполнение дыхательной гимнастики помогает сохранить, укрепить здоровье ребенка. Она дает возможность зарядиться бодростью и жизнерадостностью, сохранять высокую работоспособность. Гимнастика хорошо запоминается и после тренировки выполняется легко и свободно. Кроме того, дыхательная гимнастика оказывает на организм человека комплексное лечебное воздействие:

- положительно влияет на обменные процессы, играющие важную роль в кровоснабжении, в том числе и легочной ткани;
- способствует восстановлению нарушенных в ходе болезни нервных регуляций со стороны центральной нервной системы;
- улучшает дренажную функцию бронхов;
- восстанавливает нарушенное носовое дыхание;
- исправляет развившиеся в процессе заболеваний различные деформации грудной клетки и позвоночника.

Артикуляционная гимнастика (совокупность специальных упражнений, направленных на укрепление мышц артикуляционного аппарата, развитие силы, подвижности и дифференцированности движений органов, участвующих в речевом процессе). Цель: выработка полноценных движений и определенных положений органов артикуляционного аппарата, умение объединять простые движения в сложные, необходимые для правильного произнесения звуков. Подбор упражнений осуществляется с учетом логопедического заключения, выполнение может сопровождаться стихотворными текстами, музыкой, показом сюжетных картинок/мультимедийной презентации («Сказка о Язычке»).

Гимнастика для глаз. Продолжительность 3–5 мин., после выполнения заданий, увеличивающих интенсивность зрительной нагрузки (задания с использованием ИКТ, штриховки, обводки, собирание картинок). Рекомендуется использовать наглядный материал, показ педагога, музыкальное сопровождение, стихотворные тексты.

Релаксация. В зависимости от состояния детей и целей, определяется интенсивность технологии. Музыкальное сопровождение (Чайковский, Григ, Скрябин), звуки природы (шум моря, пение птиц) помогают создать необходимую атмосферу.

2. Технологии обучения здоровому образу жизни

Проблемно-игровые (игротренинги и игротерапия). Занятия строятся по определенной схеме и со-

стоят из нескольких частей. В них входят беседы, этюды и игры разной степени подвижности, занятия рисованием, лепкой и др [2].

Самомассаж. Является одним из средств лечебно-профилактической работы, наиболее полно влияет на здоровье и самочувствие каждого ребенка. Упражнения игрового массажа и самомассажа в сочетании с пальчиковыми упражнениями (совокупность движений тела, мелкой моторики рук), в сопровождении с текстом и музыкой, оказывают положительное воздействие на развитие памяти, мышления, развивают фантазию, способствует снятию напряжения (методика Е. Железновой). Рекомендуется использование как специального оборудования (массажные валики, мячи, мячики су-джок), так и подручных предметов (карандаши, грецкие орехи, мешочки с крупой, мелкие камни и т.д.).

3. Коррекционные технологии

Арттерапия. лечение искусством, творчеством увлекает детей, отвлекает от неприятных эмоций, подключает эмоциональные резервы организма. Работа с природными материалами — глиной, песком, водой, красками. Арттерапевтические техники, помогающие снять нервное напряжение и подключить внутренние резервы организма ребенка таких как: красочная живопись с помощью пальцев, красочная живопись с помощью ног, живопись с помощью пальцев на песке, крупе (манка, овсянка, горох и т.д.), отпечатки рук на прохладном, теплом песке [4].

Технологии музыкального воздействия. Используются в качестве вспомогательного средства как часть других технологий; для снятия напряжения, повышения эмоционального настроения и пр. регулярное проведение музыкальных пауз на занятиях. Положительно влияет на развитие творческих способностей, на оздоровление музыка Моцарта, его современников, музыка барокко с ритмическим размером 60–64 такта в минуту.

Сказкотерапия. Сказка — любимый детьми жанр. Она несёт в себе важное психологическое содержание «любовь, добро и счастье», переходящее от одного поколения к другому и не утрачивающее со временем своего значения. Она даёт первые представления ребёнку о возвышенном и низменном, прекрасном и безобразном, нравственном и безнравственном. Сказка трансформирует героя, превращая слабого в сильного, маленького во взрослого, наивного в мудрого, этим самым открывает ребёнку перспективы собственного роста. Сказка дарит надежду и мечты — предощущение будущего. Становится неким духовным оберегом детства.

Технологии воздействия цветом. Необходимо уделять особое внимание цветовой гамме интерьера. Правильно подобранные цвета снимают напряжение и повышают эмоциональный настрой ребенка

Психогимнастика (упражнение в умении изображать выразительно и эмоционально отдельные эмоции, движения, коррекция настроения и отдельных черт характера). Рекомендуется частичное использование для снятия

утомляемости, истощаемости, непоседливости, вспыльчивости, стимулирования речевой деятельности.

Таким образом, очень важно, чтобы каждая используемая в комплексе коррекционного воздействия технология имела оздоровительную направленность. Это позволяет организовать учебную деятельность воспитанников, поможет им успешно преодолеть имеющуюся

речевую патологию, а также естественные трудности школьного обучения в целом. Таким образом, логопедическая работа будет способствовать укреплению физического, психического и социального здоровья воспитанников, формированию коммуникативной культуры, вооружит детей средствами познания и развития мировоззрения.

Литература:

1. Бурменская Г.В. Возрастно-психологическое консультирование. Проблемы психического развития детей / Бурменская Г.В., Карабанова О.А., Лидере А.Г. — М.: Изд-во МГУ, 1990. — 136 с.
2. Борякова Н.Ю. Педагогические системы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии. — М.: Астрель, 2010. — 114 с.
3. Гордеева Т.Г. Особенности речевого развития младшего школьного возраста, воспитывающихся в детском доме // Молодой ученый. — 2012. — № 7 (42). — С. 260.
4. Грибова О.Е. Проблемы реализации коммуникативного подхода в обучении детей с тяжелой речевой патологией / О.Е. Грибова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. — 2002. — № 2. — С. 12.
5. Дети-сироты: консультирование и диагностика развития / Под ред. Е.А. Стребелевой. — М.: Полиграф сервис, 1998. — 329 с.

Особенности логопедической работы с детьми раннего возраста с задержкой психического развития в условиях реабилитационного центра

Емельянова Оксана Юрьевна, логопед высшей категории

ГБУ города Москвы Троицкий центр социальной реабилитации детей-инвалидов и детей с ограничениями жизнедеятельности «Солнышко»

Для развития каждой психической функции существуют свои сензитивные сроки. В раннем возрасте закладывается фундамент для развития мышления и речи. Становление этих процессов происходит в рамках предметной деятельности при активном взаимодействии с педагогом.

Дети с задержкой психического развития (особенно относительно раннего возраста) плохо подражают действиям взрослого, их внимание трудно привлечь и удержать, для них свойственно снижение ориентировочно-познавательной деятельности. Дети практически не владеют речью — пользуются или несколькими лепетными словами, или отдельными звукокомплексами. У некоторых из них может быть сформирована простая фраза, но возможность ребенка пользоваться фразовой речью крайне ограничена. Понимание простых инструкций нередко нарушено.

Все это говорит о необходимости ранней коррекции речевых нарушений. Уровень речевого развития, поступающих в реабилитационный центр детей может быть разным даже в пределах одной возрастной группы — от легкой задержки темпов до грубой задержки психо-речевого развития. Коррекционно-реабилитационный курс составляет четыре недели с возможностью продления до трех месяцев. Особенности данного курса являются:

1) Взаимосвязь обследования и коррекционной работы. В течение всего курса выясняется уровень общего и речевого развития ребенка, его индивидуальные особенности, определяются основные направления коррекционно-логопедической работы, вырабатывается блок рекомендаций для родителей и специалистов.

2) Создание «стрессовой ситуации». Во время курса реабилитации ребенок попадает в непривычные условия: он получает большой поток информации, и массу новых впечатлений. В коррекционном процессе одновременно участвуют специалисты разных направлений: медицинские работники, логопеды, психологи, дефектологи. Это приводит к созданию своеобразной стрессовой ситуации для ребенка, которая может послужить толчком в его дальнейшем развитии.

В связи с вышесказанным работа специалистов-логопедов реабилитационного центра строится следующим образом.

В первый день курса собирается анамнез, изучаются истории болезни детей, проводится совместное собеседование логопеда с родителями каждого ребенка, осуществляется наблюдение за детьми во время игр в логопедическом кабинете.

В дальнейшем, при работе с детьми раннего возраста, поступившими на реабилитацию в отделение коррек-

ционной педагогики, перед логопедом в зависимости от уровня общего и речевого развития детей ставятся следующие задачи:

1) Развитие понимания обращенной речи, понимание простейших инструкций, обогащение пассивного словаря.

2) Стимуляция вербальной активности ребенка — создание у него потребности пользоваться речью, формирование физиологических эхолалий и лепетных слов.

3) Нормализация тонуса мышц и моторики

4) артикуляционного аппарата.

5) Развитие речевого дыхания.

6) Развитие мелкой моторики.

Эти задачи решаются на занятиях в кабинете логопеда, психолога, дефектолога в сенсорной комнате, на музыкальных занятиях, на занятиях по изобразительности и трудотерапии.

Основной формой коррекционного процесса по решению этих задач являются занятия по развитию речи.

На практике это означает:

1) Развитие понимания обращенной речи, понимание простейших инструкций, обогащение пассивного словаря.

Работа начинается с обыгрывания одной — двух игрушек. На начальном этапе ребенка обучают выполнению нескольких простых инструкций педагога.

Перед ребенком ставятся две игрушки (желательно знакомые). Например, мишка и собачка. Педагог обыгрывает их — «Мишка танцует», «Мишка спит, покачай его!», «Спрячь мишку!», «Пожалей мишку!». То же самое с другой игрушкой. Сначала все действия с игрушками производятся сопряженно, затем по подражанию. Цель этого этапа — выполнение ребенком словесной инструкции педагога: «Как мишка танцует, а как собачка?», «Покачай собачку!», «Спрячь мишку!». На это может уйти не одна неделя, стоит набраться терпения. У детей с задержкой психического развития пройденный материал плохо закрепляется, поэтому необходимы регулярные повторения, возвращения на шаг назад.

На следующем этапе увеличивается количество игрушек, добавляются новые действия с ними, усложняются инструкции и способы их предъявления.

Обучение ребенка новым действиям с игрушками происходит следующим образом. Перед ребенком кладется ложка и дается инструкция — «Покорми куклу (мишку)». Сначала «кормит» взрослый, беря руку ребенка в свою, далее действие выполняется по подражанию и словесной инструкции. То же самое с расческой — просим «причесать» куклу, мишку. Затем перед ребенком кладется ложка, расческа, ставятся игрушки, и даются инструкции: «Покорми мишку!», «Причеши куклу!». Ребенок должен правильно выбрать орудие действия и объект. В дальнейшем добавляются машинка — «Покатай!», кроватка — «Покачай!», увеличивается количество игрушек.

Для закрепления этих знаний, ребенку для самостоятельной игры оставляют только эти игрушки. Взрослый

подходит время от времени и напоминает, как покатавать игрушки, покормить, следит, чтобы предметы использовались по назначению.

Необходимо расширять пассивный словарь не только количественно, но и качественно. Очень часто у малышей слово-название закрепляется только за одним предметом. Чтобы этого не произошло, к одному слову подбирается несколько предметов, игрушек, картинок. Обращается внимание на эти предметы не только на занятиях, но и в повседневной жизни, во время бытовой деятельности, прогулок.

Так же на занятиях даются основные понятия — размер, количество, цвет, форма. Ребенку дается задание на сортировку предметов по одному из признаков, взрослый просит выбрать предметы с данным признаком из большого количества. Необходимо помнить, что обязательно во всех этих заданиях должен присутствовать игровой момент, иначе ребенок откажется выполнять задание. Например, при сортировке по цвету нельзя просить ребенка просто разложить материал, можно предложить «подарить подарки» — малышу красные, а мишке желтые.

2) Стимуляция вербальной активности ребенка — создание у него потребности пользоваться речью, формирование физиологических эхолалий и лепетных слов.

Стоит отметить, что задачи по развитию речи решаются не изолированно друг от друга, а в тесной взаимосвязи. Например, во время пассивной артикуляционной гимнастики, педагог, вытягивая губы ребенка в «трубочку», сам произносит звук «у», утрируя артикуляцию. Так же поступает со звуками «и» (улыбка), «а» (широко открытый рот). Желательно также использовать меры, компенсирующие сниженные возможности кратковременной слухо-речевой памяти, обращаясь к визуальным формам (зрительные символы звуков Рис. 1).

Этим приемом достигается взаимодействие сразу трех анализаторов: ребенок чувствует артикуляционный уклад, видит его у педагога и на картинке, слышит произносимый при этом укладе звук. Довольно быстро дети пытаются сами повторять эти звуки.

Для активизации речи ребенка необходимо поддерживать его лепет, вступать с ним в своеобразный «диалог», повторять за Малышом слоги, звуки. Рекомендуем следующее упражнение — взрослый сидит перед ребенком за столиком. Сначала взрослый стучит по столу рукой, произнося довольно громко: «Та-та-та!», затем ребенок. В этот же период, как показывает опыт нашей работы, следует подключать зрительные символы согласных звуков изолированно (Рис. 2,) и в сочетании с гласными звуками (Рис. 3). [6]

Примерное планирование развития речи детей с системными нарушениями (безречевые дети)

— Вызов звуков с опорой на зрительный образ, сочетание звуков: Г, С, ГС, СГ, СГС, ГСГ (Г — гласный звук, С — согласный звук.).

— Вызов лепетных слов, звукоподражаний.

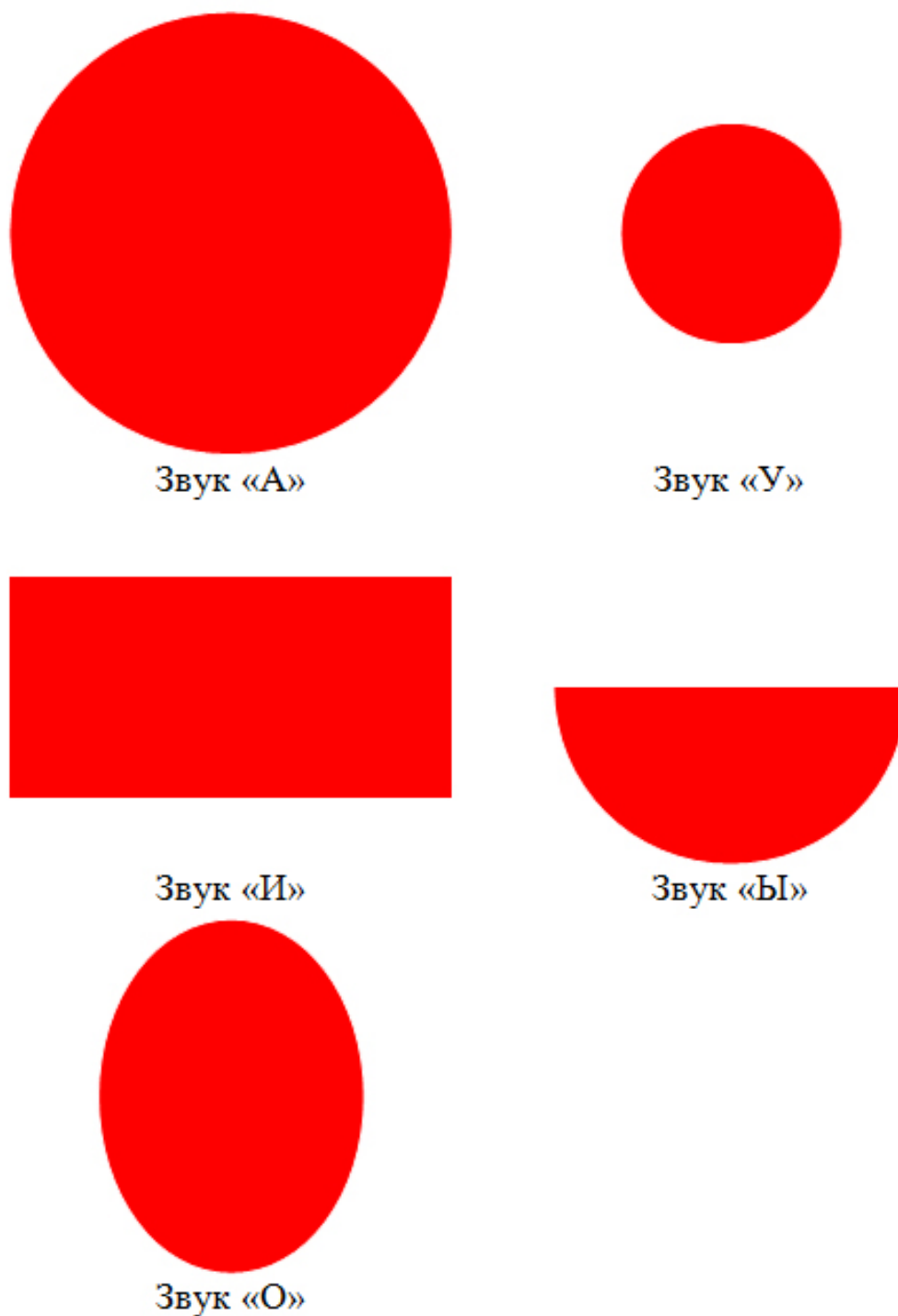


Рис. 1. Зрительные символы гласных звуков (обозначаются красным цветом)

— Воспроизведение слоговых сочетаний с общими согласными и разными гласными звуками (ТА — ТО — ТУ, ТЫ — ТЭ; ПА — ПО — ПУ — ПЫ — ПЭ).

— Воспроизведение слоговых сочетаний с общими гласными и разными согласными звуками (ТА — КА — ПА; МА — НА — ВА).

— Воспроизведение слоговых сочетаний с согласными звуками, различающимися по глухости-звонкости (ПА — БА; ТА — ДА; КА — ГА).

— Воспроизведение слоговых пар с наращиванием одного согласного звука (ПА — ПТА; НА — ПНА;

ВА — КВА).

— Работа над глаголами «Дай», «На». Работа над фразой (глагол + звукоподражание: «Дай ам-ам», «На ту-ту»).

— Работа над произнесением слов из двух-одного слогов (начинается с отработки имён, где последующее слово отличается от предыдущего одним-двумя звуками: Аня — Ваня — Таня — Тоня — Соня — Саня — Даня — Дина — Дима — Тима — Аня — Аля — Оля — Коля — Толя.

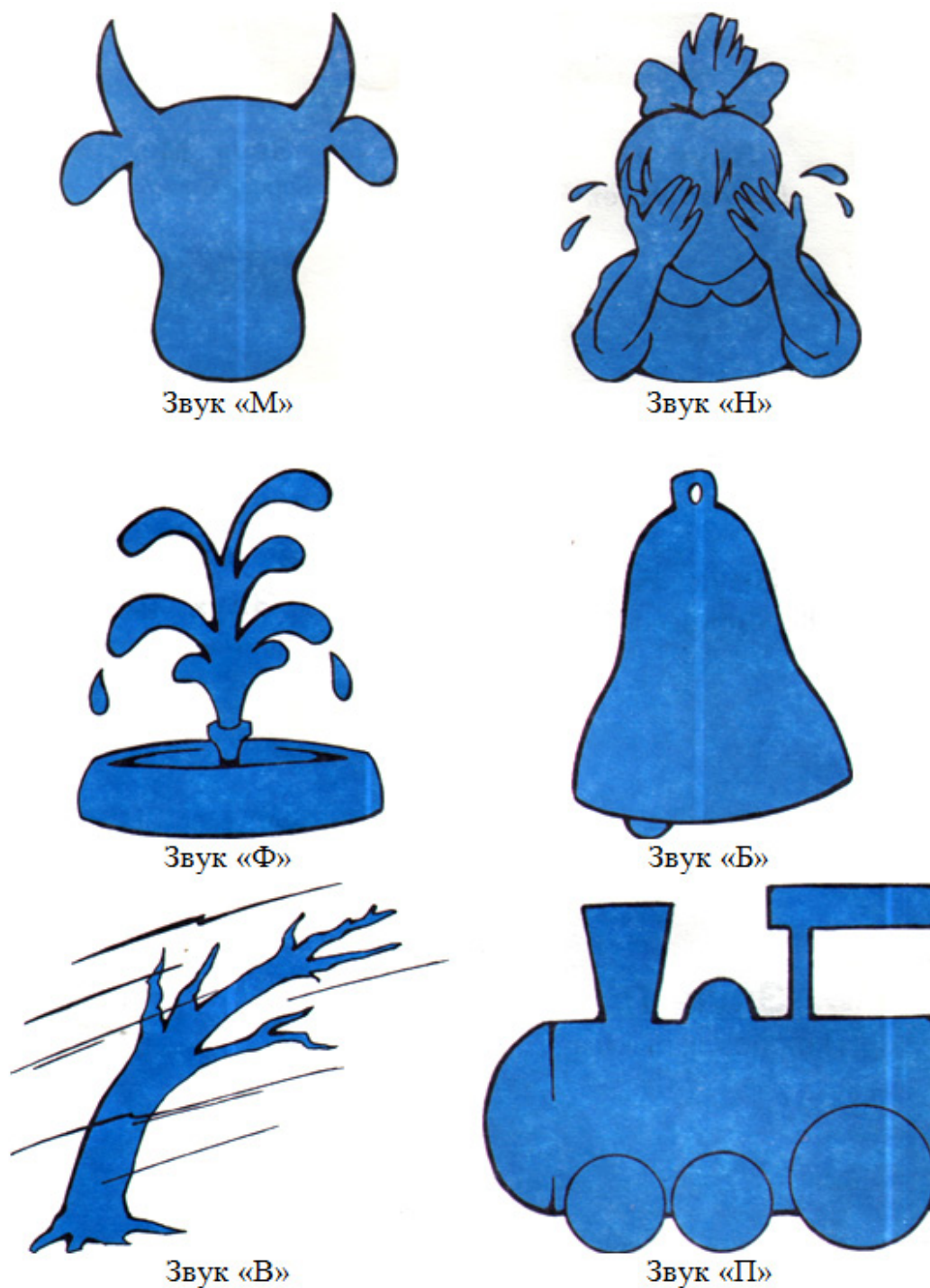


Рис. 2. Зрительные символы согласных звуков (обозначаются синим цветом)

— Работа над словами-указателями «Это», «Тут», «Вот», «Там».

— Работа над фразой: «Тут Мама», «Это Папа».

— Работа над глаголами в повелительном наклонении (одно-, двухсложные): пой, пей, спи, дуй, дай, сядь, иди, неси, купи, пиши.

— Работа над фразой (существительное + глагол): «Мама, иди», «Папа, дай».

— Инсценировка адаптированных сказок «Теремок», «Репка».

— Чтение адаптированных стихов:

Это мак,
Это кот,
Это мяч,
Это сок,
Это ты,
Это я,
Это мама моя.

Это глазки. Вот, вот.
Это ушки. Вот, вот.

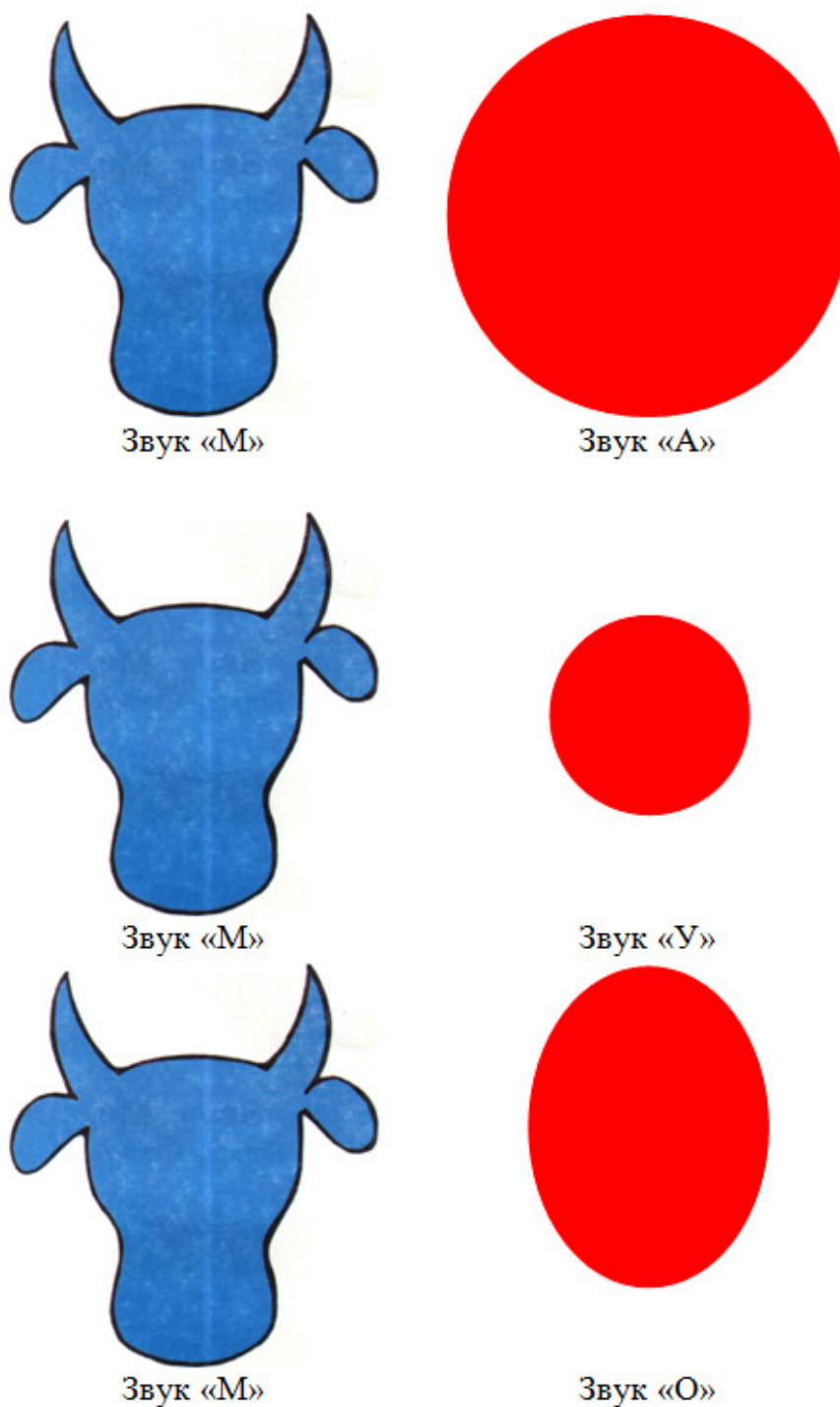


Рис. 3. Вызов звуков с опорой на зрительный образ, сочетание звуков СГ

Это нос.
 Это рот.
 Там спинка.
 Тут живот.
 Это ручки. Хлоп, хлоп.
 Это ножки. Топ, топ.

— Дальнейшая работа по расширению словаря, работа над словами из двух-трёх слогов, работа над фразой из двух слов.

Примечание. На первом этапе коррекционной работы ведётся постановка тех звуков, которые можно вызвать у конкретного ребёнка.

Дети, даже с задержкой в развитии, реагируют и пытаются ответить на эмоционально окрашенную речь взрослого. Во время занятий педагог использует звукоподражания, лепетные слова («Киска пришла — «Мяу!», «Машина едет — «Би-би!», «Жук летит — Ж-ж-ж-ж-ж!»), постоянно меняя интонацию, высоту голоса, обращая внимание ребенка на свою артикуляцию.

Эмоциональные возгласы, звукоподражания используются во время любых заданий. При нанизывании фруктов, конструировании, каждую удачу ребенка взрослый встречает радостным «Ура! Получилось!». Малыши, подражая, с удовольствием хвалят сами себя и пытаются повторить за педагогом.

Яркими моментами занятия, вызывающими у детей активную речь могут быть: игры с зеркалом, музыкальные игрушки, игрушки со светящимися деталями, использование компьютерных программ «Дельфа» и БОС.

Очень осторожно следует использовать жесты. Дети, быстро обучаясь им, часто заменяют жестами вербальную речь, поэтому все жесты используются только в речевом сопровождении.

3) Нормализация тонуса мышц и моторики артикуляционного аппарата.

При необходимости проводится логопедический массаж (показаниями могут быть, например, гипотонус у детей с синдромом Дауна), пассивная и активная артикуляционная гимнастика. Данные методы широко представлены в специальной литературе [1], [2].

4) Развитие речевого дыхания.

Для развития речевого дыхания, увеличения объема выдоха проводится следующая работа. Педагог вместе с ребенком дуют на воздушный шарик, на вертушку, дуют в рожок, соревнуются, чья бабочка (снежинка, птичка, листок) дальше улетит, надувают воздушные шары, мыльные пузыри. Все действия сопровождаются эмоциональными возгласами, для активизации речи ребенка. Так же, во время развития речевого дыхания можно давать понятия «высоко», «низко», «далеко», «близко», а играя с мыльными пузырями еще и «один», «много», «большой», «маленький».

5) Развитие мелкой моторики.

С самыми маленькими детьми проводится массаж кистей рук и пальцев. С детьми постарше — игры с мелкими предметами, мозаикой, лепка из пластилина и соленого теста, рисование пальчиками, нанизывание бусинок, восторг вызывает задание порвать бумагу на мелкие кусочки. Все задания проводятся с использованием игрового момента (ребенок не просто нанизывает бусинки, а делает подарок для куклы), а также сопровождаются эмоционально окрашенной речью взрослого, для активизации собственной речи ребенка. Например, из камешков выкладывается дорожка для большого и ма-

ленького мишек (совместные действия или действия по подражанию). Затем педагог показывает, как большой мишка идет по дороге: «Топ-топ-топ!» (низким голосом), как маленький (высоким голосом), и просит ребенка повторить.

Задачи речевого развития решаются не изолированно, а в тесной взаимосвязи друг с другом, не только на специальных логопедических занятиях, но и во время другой деятельности — в сенсорной комнате, на музыкальных занятиях.

Например, в сенсорной комнате, помимо выработки тактильных и кинестетических ощущений, формирования зрительного и слухового восприятия, необходимо работать и над развитием речи детей раннего возраста.

Уже первые моменты пребывания в «волшебной» сенсорной комнате вызывают у детей положительные эмоции, повышенную звуковую активность даже у неговорящих детей.

Разноцветные сверкающие шнуры и «Звездное небо» используются при обучении пониманию элементарных однословных инструкций: «Дай», «Возьми», «Спрячь», «Покажи» и вопросов «Где?», «Кто это?». С цветными шнурами возможна игра в «прятки» для побуждения ребенка произносить лепетные слова «Ау!», «Ку-ку!».

Практически любой модуль может использоваться для развития речевого дыхания — дети с большим интересом выполняют просьбу педагога задуть «звездочки», подуть на водичку.

Цилиндры с водой и воздушными шариками оказывают помощь при формировании физиологических эхолалий и лепетных слов. Логопед предлагает послушать водичку, затем спрашивает, как она журчит. При работе с цилиндрами обогащается словарь ребенка — отрабатываются понятия «высоко — низко», «медленно — быстро», даются названия цветов.

Тактильные ощущения, предъявляемые на специальном панно, сопровождаются определениями: «большой — маленький», «один — много», «колючий — гладкий», «мягкий — жесткий», «тепло — холодно», «длинный — короткий», «включить — выключить».

С помощью компьютерных программ «Дельфа» и БОС дети раннего возраста учатся понимать и соотносить слово со знакомыми предметами обихода, игрушками, животными, явлениями природы.

Литература:

1. Архипова Е. Ф. Коррекционная работа с детьми с церебральным параличом (доречевой период) Монография./ Е. Ф. Архипова. — М.: Просвещение, 1989. — 80 с.
2. Жиянова П. Л., Поле Е. В. Малыш с синдромом Дауна. Книга для родителей. — М.: Монолит, 2007. — 208 с.
3. Жукова Н. С., Мастюкова Е. М., Филичева Т. Б. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников: Книга для логопеда. — Екатеринбург: АРД ЛТД, 1998. — 320 с.
4. Кумин Л. Дети с синдромом Дауна: их особенности, влияющие на развитие речи., Kumin, Libby (Ph.D., CCC-SLP) Early Communication Skills for Children with Down Syndrome. A Guide for Parents and Professionals. Woodbine House 2003. — 368 с.

5. Ляско Е. Е. Развитие речи: от первых звуков до сложных фраз. Учебно-методическое пособие. — СПб.: Речь; М.: Сфера, 2010. — 190 с.
6. Ткаченко Т. А. Специальные символы в подготовке детей 4 лет к обучению грамоте. — М.: Издательство ГНОМ и Д, 2000. — 48 с.
7. Филичева Т. Б., Чиркина Г. В. Коррекционное обучение и воспитание детей 5-летнего возраста с общим недоразвитием речи. — М., 1991. — 44 с.

Организация взаимодействия семьи и школы в процессе воспитания учащихся с особыми возможностями здоровья

Михайлова Екатерина Александровна, учитель первой квалификационной категории;
Тарасова Людмила Сергеевна, воспитатель высшей квалификационной категории
ГБС (К)ОУ для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья специальная (коррекционная) общеобразовательная школа (VIII вида) № 565 (г. Санкт-Петербург)

На современном этапе развития общественное сознание претерпевает значительные изменения. Переосмысление ценностных отношений и переход от «идеи» социальной полезности к признанию безусловной значимости каждой человеческой личности, независимо от степени «отдачи», актуализирует проблему обеспечения и развития взаимодействия с людьми, имеющими особые возможности здоровья. Важнейшая роль в реализации данного процесса, несомненно, принадлежит специальным (коррекционным) учреждениям.

Педагоги-дефектологи помогают адаптироваться и интегрироваться учащимся в социальной среде, создают условия для самореализации, максимального раскрытия потенциальных возможностей каждого ребенка. Сложность и специфика работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, обусловлена особенностями их развития, приоритетом индивидуального подхода.

Достигнуть наиболее весомых результатов в этом направлении помогает активное включение в учебно-воспитательный процесс родителей. Связано это с тем, что эффективность включения ребенка в общество зависит от эффективности воздействия всех участников воспитательного процесса на него: и педагогов, и родителей в тесном сотрудничестве [2].

Никто не знает своего ребенка лучше, чем родители, но, между тем, семьи воспитывающие «особого» ребенка, часто сталкиваются с проблемой отсутствия специальных психолого-медико-педагогических знаний. Родители нередко проявляют неграмотность в вопросах воспитания. Причинами семейных проблем являются не только социальные трудности, но и неблагоприятный психологический климат, неумение строить внутрисемейные отношения.

Семьи, имеющие ребенка особыми возможностями здоровья, находятся в объективно сложной жизненной ситуации: нарушения в развитии ребенка влияют на взаимоотношения внутри семьи между детьми и родителями, между супругами, между представителями старшего

и младшего поколений. Часто родители «не принимают» своего ребенка, не хотят смириться с тем, что их ребенок не такой как все. В большинстве семей наблюдаются дисгармоничные типы воспитания и низкий уровень общения с детьми с нарушениями интеллекта/

Деструктивные семейные отношения неблагоприятно влияют на интеллектуальное, эмоциональное и социальное развитие ребенка с интеллектуальным недоразвитием, снижают его адаптационные возможности [2].

Порой родители перекладывают ответственность за воспитание своего ребенка на педагогов и школу, требуя от них превосходящей динамики, недостижимых результатов, не соответствующих реальным возможностям развития детей.

В связи с этим перед педагогом, ведущим работу с детьми с интеллектуальным недоразвитием, встают задачи оказания психологической и методической помощи родителям, организации педагогической просветительской работы, формирования умений взаимодействовать с ребенком.

Педагог должен оценить возможности воспитанника и семейную ситуацию, выявить такие ресурсы семьи, которые позволили бы помочь взрослым организовать воспитание ребенка, учитывая требования школы, а также совместно выработанные цели и учебно-воспитательные задачи, в единстве стремлений взглядов на воспитательный процесс.

На сегодняшний день большая часть работы по оказанию такой помощи родителям детей с интеллектуальным недоразвитием осуществляется педагогами в сотрудничестве с психологом, социальным и медицинскими работниками в рамках различных форм и организационных уровней: общешкольном, классном, групповом, индивидуальном. В основном речь здесь идет о психолого-педагогическом просвещении родителей (через организацию и проведение родительских собраний, лекториев, индивидуальных бесед, консультаций и т.д.), которое включает в себя информационную и обучающую деятель-

ность, ознакомление родителей с кругом вопросов, связанных с подготовкой к самостоятельной жизни детей с интеллектуальной недостаточностью, а также вопросов влияния семьи на формирование личности ребенка. Беседы с родителями, консультации с психологами, медиками, логопедами, социальным педагогом позволяют выделить семьи «группы риска», нуждающиеся в помощи специалистов в вопросах воспитания.

В специальных исследованиях отмечается, что в результате просвещения у родителей детей с недоразвитием интеллекта формируются необходимые компетенции в области воспитания, возникает интерес к самообразованию, развивается чувство ответственности за детей, что может служить основой для реализации коррекционного воспитания в семье.

Личная педагогическая практика показывает необходимость постепенного систематического ознакомления родителей с правилами и заповедями семейного воспитания, предложенными еще классиками педагогики [3, 4]:

1. Не унижай.
2. Не угрожай.
3. Не вымогай обещания.
4. Не морализуй.
5. Не лишай ребенка быть самим собой.
6. Не повреди.
7. Не бойся признать свою ошибку.
8. Начинай воспитание с себя.
9. Верь в своего ребенка.
10. Помоги ребенку поверить в себя.
11. Никогда не занимайтесь воспитанием в плохом настроении.
12. Ясно определите, чего вы хотите от ребенка, и объясните это ему, а также узнайте, что он думает по этому поводу.
13. Предоставьте самостоятельность. Воспитывайте, но не контролируйте каждый шаг. Не подменяйте воспитание опекой.
14. Не подсказывайте готового решения, а показывайте пути к нему и время от времени разбирайте с ребенком его правильные и ложные шаги к цели.
15. Не пропустите момент, когда достигнут первый успех.
16. Своевременно сделайте замечание, оцените поступок, а затем сделайте паузу — дайте осознать услышанное.
17. Главное оценить поступок, а не личность.
18. Прикоснитесь к ребенку, тем самым дайте понять, что сочувствуете его ошибке, верьте в него, несмотря на оплошность.
19. Воспитание должно быть поэтапным.

Соблюдение вышеперечисленных рекомендаций позволит создать благоприятный психологический климат в семье, ситуацию комфортного и гармоничного общения и взаимодействия родителей и детей, что даст возможность детям быть более стабильными в поведении, обучении, в восприятии новой информации.

Важно показать родителям также конкретные практические приемы работы с детьми, создать необходимые условия для совместной продуктивной деятельности, позитивного общения [1].

Например, рассмотрим пути взаимодействия семьи и школы в процессе физического, речевого и эстетического воспитания ребенка, которые мы использовали в своей работе. Наибольший интерес у родителей вызвали:

1. Консультации для родителей (обсуждение вопросов режима дня, гигиены девочек и мальчиков, включения детей в спортивные и творческие объединения дополнительного образования, организации и проведения закаливания).
2. Стенд для родителей.
3. Патронаж.
4. Тренинги «Как общаться с ребенком». Деловые игры.
5. Мини-консилиумы. Встречи с медицинскими работниками, психиатром. Беседы на темы «Лекарства и здоровье», «Профилактика простудных заболеваний», «О прививках» и т. п. Встречи с психологом, социальным педагогом.
6. Домашняя библиотека.
7. Родительские лектории. Ознакомление родителей с психолого-педагогической литературой. Повышение культурно-образовательного уровня родителей.
8. Организация работы спортивного клуба (участие в спортивных праздниках «Папа, мама, я — спортивная семья», «День здоровья»).
9. Проведение спортивных соревнований для родителей и педагогов (игра «Зарничка», «Веселые эстафеты»).
10. Проведение спортивных игр на прогулках и в школе (с мячом, обручем, скакалкой, кеглями; игры в баскетбол, волейбол, футбол; сезонные игры «Золотая осень», «Зимние забавы», «Проводы Масленицы»; традиционные русские игры «Городки»).
11. Совместные выезды на природу, в парки города, в том числе с целью наблюдения и общения за животными (посещение выставок собак, кошек; занятия по Иппотерапии, посещение дельфинария, океанариума).
12. Приобщение родителей к экскурсиям в театры, музеи (музей Гигиены, музей Воды, Кунсткамера, Зоологический музей).
13. «Рекламные акции» здорового образа жизни родителей, их полезных увлечений, хобби (лыжи, коньки, велосипед, ролики, бассейн).
14. Подготовка родителями лекций для детей («Мои спортивные достижения», «О профессиях: врача, медицинской сестры»).
15. Трудотерапия (участие в школьных субботниках, участие в Акциях «Делами добрыми едины», «Помощь бездомным собакам», «Мы против курения»).
16. Подготовка родителями практических занятий «Найди одежду по сезону», «Гиподинамия: берегись сидячего образа жизни» и т. п.

17. Включение родителей в процесс кружковых занятий, игр (подвижных, театрализованных, сюжетно-ролевых, драматизаций).

18. Проведение интегрированных праздников (Литературно-музыкальное кафе «Мама-слово дорогое», «Танцевальный вечер», «День смеха»).

19. Привлечение к участию совместно с детьми в конкурсах изобразительного и декоративно-прикладного искусства.

20. Ознакомление с методиками проведения гимнастики, направленной на развитие общей моторики, укрепление физического здоровья учащихся; гимнастики для глаз; артикуляторных и дыхательных упражнений, пальчиковой и ритмической гимнастики.

21. Сочинение рассказов, стихотворений, отчетов об увиденном на экскурсиях и прогулках. Обсуждение впечатлений, обмен мнениями и эмоциями, полученными на интегрированных детско-родительских мероприятиях.

Литература:

1. Белянко Е. А. Программа реабилитационно-профилактической работы с семьями, находящимися в социально-опасном положении // Методический журнал «Работа социального педагога в школе и микрорайоне» № 2, М.: Центр «Педагогический поиск», 2013, стр. 120–127.
2. Круглова Ю. А. Психолого-педагогическое сопровождение семейного воспитания учащихся с недоразвитием интеллекта. — СПб., Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 2007.
3. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. — М.: Педагогика, 1983.
4. Сухомлинский В. А. Учитель — методист — наставник. — М.: Просвещение, 1988.

Инновации в образовании: дистанционное обучение детей с ограниченными возможностями здоровья

Мясникова Мария Степановна, учитель-дефектолог начальных классов
ГБОУ «Центр Динамика» (г. Санкт-Петербург)

Дети с ограниченными возможностями здоровья согласно Федеральному закону «Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья» получают образование на базе специальных образовательных учреждений или образовательных учреждений интегрированного типа. Однако, среди таких детей имеется отдельная группа лиц, кто не может посещать образовательное учреждение в силу ограничений по состоянию здоровья, и которая часто лишена возможности получить качественное образование. В связи с этим приоритетной задачей российской образовательной системы было и остаётся предоставление широким слоям населения эффективного, качественного и доступного образования.

В настоящее время в концепции модернизации российского образования заявлен принцип равного доступа молодых людей к полноценному качественному образованию в соответствии с их интересами и склонностями, независимо от материального достатка семьи, места проживания

Родители, которые выбирают для себя подобную активную позицию, неизменно получают хороший результат в области социального, интеллектуального, духовно-нравственного, физического, эстетического развития ребенка.

Продуктивная работа школы, семьи и детей помогает устанавливать тесные отношения взаимопонимания, помощи между педагогами и родителями. Поэтапная совместная работа стирает грани недоверия, сомнения, и рождается круг единомышленников, партнеров.

Непосредственная активная помощь родителей в учебном процессе, усиление роли семьи в воспитании также положительно влияет на самосознание детей: Будущее начинается сегодня, формирует мое будущее завтра, потому что я привыкаю к такому образу жизни. От меня зависит все, что происходит в обществе, потому что я его часть.

и состояния здоровья. Одним из направлений реализации данного требования является внедрение новых моделей содержания образования и его организации. Вследствие этого, с целью реализации поручения Президента Российской Федерации от 19 мая 2008 г. № Пр-988 (пункт «б».) Министерством образования и науки РФ совместно с заинтересованными федеральными органами исполнительной власти осуществлялась подготовка предложений по организации дистанционного обучения детей — инвалидов. В частности рассматривалось предложение по оснащению мест их проживания необходимыми техническими средствами, в том числе обеспечивающими доступ к сети Интернет. По результатам проработки данного вопроса в программу реализации национального проекта «Образование» на 2009–2012 годы было включено мероприятие «Развитие дистанционного образования детей-инвалидов». В настоящее время во многих субъектах Российской Федерации проводится работа по организации

дистанционной формы обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, которые по своему состоянию здоровья не могут систематически посещать образовательные учреждения и нуждаются в обучении на дому.

Ценность дистанционного образования детей с ограниченными возможностями здоровья заключается в том, что «дистант» — это порой единственная возможность реализовать себя, возможность быть успешным в жизни наравне со здоровыми сверстниками. Переход к новым аудиовизуальным, мультимедийным технологиям в обучении обеспечивает учащимся с тяжёлыми нарушениями развития равные возможности в обучении.

Развитие глобальных сетей создало принципиально новые условия для получения образования. Занимаясь с помощью компьютера, ребенок перестает быть инвалидом, ограниченным пространственными и временными рамками — у него появляется связь буквально со всем миром. Он может учиться, не выходя из дома, по индивидуальному расписанию и в удобном для себя темпе, что позволяет адаптировать учебный процесс к нуждам отдельного человека. Он может активно виртуально общаться с учителями и сверстниками в режиме он-лайн. Таким образом, посредством современных информационных и телекоммуникационных технологий происходит интеграция детей с ограниченными возможностями здоровья в общество.

Под дистанционным обучением понимается особая форма обучения, которая имеет место в случае территориальной удаленности обучающегося от педагога и при наличии особых технических средств коммуникации. На сегодняшний день дистанционное обучение детей-инвалидов можно считать одной из самых главных инноваций современной школы в Российской Федерации.

Внедрение дистанционного обучения как инновационной технологии выявило ряд преимуществ и проблем, требующих своего разрешения. К достоинствам дистанционной формы обучения детей с тяжёлыми и множественными нарушениями развития можно отнести доступ детей-инвалидов к образовательным и иным информационным ресурсам; социализация и интеграция детей с ОВЗ в общество; широкий охват аудитории обучающихся; учет индивидуальных особенностей детей; интерактивность обучения; пространственная и временная безграничность обучения; постоянное технологическое совершенствование (например, использование робототехники); качественное образование детей с ОВЗ; поддержка семьям детей-инвалидов.

Трудности в ходе реализации дистанционного обучения детей связаны с высокими материальными затратами на техническую основу обучения (обеспечение оборудованием, высокоскоростным интернетом); технологической готовностью участников образовательного процесса; готовностью участников образовательного процесса к коммуникации в сети; педагогической и методической готовностью педагогов; обеспечением технической поддержки и обслуживания каналов связи и комплектов оборудования.

Однако, не смотря на все те трудности, которые возникают в ходе реализации дистанционного обучения, необходимо помнить, что в системе образования дистанционное обучение отвечает важнейшему принципу гуманистичности, согласно которому никто не должен быть лишен возможности учиться по причине бедности, географической или временной изолированности, социальной незащищенности и невозможности посещать образовательные учреждения в силу физических недостатков. Гуманистический принцип дистанционного обучения означает направленность обучения и образовательного процесса к личности; создание максимально благоприятных условий для овладения обучающимися знаниями, для развития и проявления творческой индивидуальности, гражданских, нравственных и интеллектуальных качеств.

Основными направлениями деятельности по организации дистанционного обучения в субъекте российской Федерации являются создание центра дистанционного образования; подбор и подготовка педагогических работников, осуществляющих дистанционное обучение детей-инвалидов; подключение центров дистанционного образования и мест проживания детей-инвалидов и учителей к сети Интернет; обеспечение участников дистанционного образования комплектами компьютерной техники, цифрового учебного оборудования, оргтехники и программного обеспечения; оказание информационно-методической поддержки деятельности по организации дистанционного обучения детей-инвалидов (обучающие мероприятия, разработка учебно-методических материалов); обеспечение технической поддержки и обслуживания каналов связи и комплектов оборудования.

В Санкт-Петербурге, как и во многих других субъектах Российской Федерации, в 2009–2010 учебном году была открыта пилотная площадка для дистанционного образования детей-инвалидов на базе ГБОУ «Центр «Динамика», где реализуется очно-дистанционная модель обучения детей с ОВЗ. Часть деятельности учащихся сохраняется за очным индивидуальным обучением в школе (для детей, здоровье которых позволяет периодически посещать образовательное учреждение), другая часть — переносится в дистанционный режим on-line. Группа учащихся обучается по экспериментальному учебному плану с использованием программ, разработанных специалистами московской «i-школы» в обучающей оболочке MOODLE. С ними работают педагоги ГБОУ «Центр абилитации с индивидуальными формами обучения «Динамика», прошедшие курсы повышения квалификации для учителей дистанционного обучения. Коррекционно-психологической службой сопровождения были разработаны «Общие рекомендации при дистанционном обучении детей с нарушениями ЦНС», которые позволили педагогам осуществлять индивидуальный подход к составлению индивидуального образовательного маршрута для каждого учащегося. Объем учебной нагрузки определяется индивидуально для каждого учащегося и зависит от уровня усвоения базового компонента основного общего образования, социальных

Таблица 1

Расписание индивидуальных занятий

Дни недели для проведения занятий очно/online	Курсы по основному образованию (всего 8 ч/нед)	Дополнительные курсы (ч/нед)	Дополнительные занятия
Понедельник: 4ч / — Среда: — / 2ч Пятница: 2ч / -	Русский язык (2 ч) Чтение (2 ч) Математика (3 ч) Окружающий мир (1 ч)	Музыка (1 ч) совместно с классом Монтессори-терапия (1 ч) Дефектолог (1 ч) Логопед (1 ч) ЛФК (2 ч)	Биссероплетение (1 р/нед) Занятие в школьной киностудии «6 кадров» (2 р/нед)

запросов и не превышает предельно допустимую нагрузку базового учебного плана. Каждый учащийся имеет доступ к программе Skype, личную страницу на сайте Центра образования «Технологии обучения» <http://iclass.home-edu.ru>, а также электронную почту. С учетом потребностей обучающихся школа предоставляет дополнительные ресурсы для детей дистанционной формы обучения в виде занятий адаптивной физкультурой, музыки, занятий с психологом, логопедом, дефектологом, Монтессори-педагогом. А также участие детей дистанционного обучения в проведении воспитательных, культурно-развлекательных, спортивно-оздоровительных и иных досуговых мероприятий школы. Кроме этого, для учащихся дистанционной формы обучения предоставляется возможность пользования школьным транспортом.

Приведём пример индивидуального образовательного маршрута ученика начальной школы надомной формы обучения с использованием дистанционных технологий.

Опыт школы-центра «Динамика», заинтересованность детей с нарушениями в развитии и их родителей, а также постоянный рост количества учащихся позволяет сделать вывод об актуальности развития данных технологий. Достижения науки и прогрессивные технические изобретения сегодня реально могут быть использованы в деле социальной, психологической и педагогической помощи и поддержки людей, которые в этом нуждаются. Компетенция выпускников, обучавшихся по дистанционной модели, позволит им соответствовать требованиям современного общества и быть социально активными.

Литература:

1. Дистанционные образовательные технологии: проектирование и реализация учебных курсов/ под общ.ред. М.Б. Лебедевой. СПб.: БХВ-Петербург, 2010.
2. Интернет-технологии-образованию/ под ред. В. Н. Васильева, Л. С. Лисицыной. СПб.: Питер, 2003.
3. Никитина Л. Н. Дистанционное обучение детей с множественными нарушениями развития. — СПб: НОУ «Институт специальной педагогики и психологии», 2012.
4. Педагогические технологии дистанционного обучения/ под ред. Е. С. Полат. М.: Академия, 2006.
5. Средства дистанционного обучения: методика, технология, инструментарий / под ред. З.О. Джаляшвили. СПб.: БХВ-Петербург, 2003.
6. Холодкова И.В. Организация дистанционного обучения на основе интеграции очных и дистанционных форм обучения//Информатика и образование. 2009.№ 1. с. 87—88.
7. Шипицына Л. М. «Необучаемый» ребёнок в семье и обществе. СПб., 2002.

Использование метода проектов в логопедической работе

Пищагина Нина Алексеевна, учитель-логопед

МБОУ «Верховажская начальная общеобразовательная школа» (Вологодская обл.)

Нет ничего сильнее идеи, время которой пришло.

А. Горячев, автор учебников информатики

Можно смело сказать, что пришло время деятельностных технологий обучения как средства реализации современных целей образования. Начальная

школа с первого сентября 2011 года начала работу по новым Федеральным Государственным Образовательным Стандартам начального общего образования.

В основе Стандарта лежит системно-деятельностный подход, который в том числе предполагает и «разнообразие организационных форм и учет индивидуальных особенностей каждого обучающегося (включая одаренных детей и детей с ограниченными возможностями здоровья), обеспечивающих рост творческого потенциала, познавательных мотивов, обогащение форм взаимодействия со сверстниками и взрослыми в познавательной деятельности;»

Специфика деятельностного подхода заключается в том, чтобы в процессе обучения учащийся усвоил умения, опирающиеся именно на те знания, которые обеспечивают эффективное осуществление необходимой деятельности. Становится очевидным, что знания в этом случае являются составной частью умений и не могут быть ни усвоены, ни сохранены вне деятельности обучающегося.

Суть деятельностного подхода как нельзя лучше раскрывает китайская пословица:

«Расскажи — и я забуду, покажи — и я запомню, дай попробовать — и я пойму».

Одним из примеров деятельностного подхода в обучении является метод проектов. **Он составляет основу проектного обучения, смысл которого заключается в создании условий для самостоятельного усвоения школьниками учебного материала в процессе выполнения проектов.** Е. С. Полат так определяет метод проектов: «Это способ достижения практической цели через детальную разработку проблемы, которая завершается реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным определённым образом. Это совокупность действий учащихся с целью решения значимой для них проблемы, оформленной в виде конечного продукта». Основное предназначение метода проектов состоит в предоставлении обучающимся возможности самостоятельного приобретения знаний в процессе решения практических задач, требующих интеграции из различных предметных отраслей.

Существуют особые требования к учебным проектам:

Во-первых, необходимо наличие социально значимой задачи — исследовательской, информационной, практической.

Во-вторых, выполнение проекта начинается с планирования действий по разрешению проблемы — с проектирования самого проекта.

В-третьих, каждый проект обязательно требует исследовательской работы обучающихся.

В-четвёртых, результатом работы над проектом, иначе говоря, выходом проекта является продукт.

В-пятых, подготовленный продукт должен быть достаточно убедительно представлен заказчику.

Представлены различные классификации проектов: по доминирующей деятельности ученика, по характеру контактов, по предметно-содержательной области, по продолжительности. Тема проекта выбирается исходя из содержания предметов, должна быть близка и понятна детям, должна находиться в зоне их ближайшего действия.

Основная цель проектного метода — развитие свободной творческой личности ребёнка, которое определяется задачами развития и задачами исследовательской деятельности детей.

Метод проектов можно успешно применять и в логопедической работе. Он позволяет не только активизировать познавательную деятельность младших школьников, но и совершенствовать их речевое развитие. А самое главное: привлечь к данной работе родителей. Не секрет, что иной раз мамы и папы редко проявляют заинтересованность в школьных успехах своих детей, что уж говорить об их участии в коррекционной работе. При выполнении проектов резко меняется отношение родителей: они становятся не только помощниками в подготовке и оформлении ученических докладов и сообщений, но и сами выступают в роли источников информации.

Использование метода проектов в логопедической работе начала с изучения теоретического и практического материала по данной проблеме. Неоценимую помощь в этом оказал трёхдневный семинар на базе гимназии № 2 г. Вологды, дистанционные курсы «Новые педагогические технологии: организация и содержание проектной деятельности учащихся», проводимые педагогическим университетом «Первое сентября», в текущем учебном году — участие в работе мастерской «Проектно-исследовательская деятельность младших школьников» в Сети творческих учителей. Затем провела анкетирование детей, чтобы выяснить, какие логопедические темы им наиболее интересны. По результатам анализа анкет было видно, что дети любознательны, желают сотрудничать в процессе открытия новых знаний и с родителями, и со своими друзьями. Для родителей также было проведено анкетирование, выяснилось, что многие слабо информированы о методе проектов, поэтому было проведено собрание на тему «Проектная деятельность» для тех родителей, чьи дети посещают занятия на логопункте школы.

В своей работе чаще использую исследовательские, информационные, творческие проекты как на логопедических занятиях, так и во внеурочной деятельности по предмету.

В копилке логопедического кабинета появились исследовательский проект «Могут ли суффиксы быть волшебниками?», творческий проект «Антонимы в пословицах», «Разделяй и властвуй» (использование разделительного мягкого знака в загадках), «Фразеологизмы», «Синонимы». Итогом выполнения данных работ стали презентация исследовательского проекта на общешкольном конкурсе «Я — исследователь», стенгазета «Антонимы», «Мягкий разделительный», сборник фразеологизмов, словарь синонимов, а на занятиях по развитию связной речи проектным продуктом становятся книжки — раскладки, назову лишь некоторые из них: «Кот-задира», «Цветок или волчья пасть?», «Суслик и хомяк».

На логопедических занятиях чаще применяю метод проектов при обобщении материала. В начале учеб-

ного года при составлении календарно-тематического планирования выделяю темы, итогом изучения которых может стать проект. Одним из сложных этапов применения метода проектов на занятиях считаю проблематизацию. Проблема должна иметь личностно значимый для ребёнка характер, мотивировать его на поиски решения. Так с группой обучающихся 3-х классов при обобщении материала по теме «Фразеологизмы» вышли на проблему после «вопроса ученика»: «Недавно Мария Ивановна задала сочинение написать. Ну, я и написал, три строчки. Принёс, а Мария Ивановна и говорит: «Что это, Ваня, за сочинение? Здесь кот заплакал». Ничего не понимаю, ведь сочинение — то о весне было...» Обозначили проблему: как помочь Ване и другим детям, которые не знают значения фразеологизмов. Вместе с детьми определили общую цель: создание сборника фразеологизмов. Выработали критерии оценивания и стали работать в парах по плану — алгоритму. Далее дети защищали свою страничку сборника. Сейчас в нашем кабинете есть маленький сборник фразеологизмов, которым может воспользоваться любой желающий. В текущем учебном году проект по теме «Фразеологизмы» получил продолжение в исследовательской работе ученицы 3 класса. Она создала сборник «Фразеологический зоопарк», в котором систематизировала фразеологизмы о животных, выявила самые употребляемые. При создании словарика синонимов вышли на проблему

с текста, где предлагалось много повторяющихся слов, а индивидуальный исследовательский проект «Могут ли суффиксы быть волшебниками?» начался после изучения суффиксов существительных, когда ребёнок решил выяснить, меняют ли суффиксы слово до неузнаваемости.

Оказалось, что для позитивного эмоционального состояния детям комфортнее участвовать в коллективных проектах. Поэтому с обучающимися первых классов, зачисленными на занятия, с родителями, с учителями, библиотекарем реализовали межпредметный проект «Моя первая книга». Проектный продукт — первая книга первоклассников о своей семье, о любимцах — домашних животных, об интересных семейных праздниках. Знания, полученные во время логопедических занятий, речевые умения обучающихся закрепляются в игровой форме в повседневной жизни.

Результаты использования метода проектов на логопедических занятиях и во внеурочной деятельности по предмету показали, что у детей расширился словарный запас, повысилось внимание к звучащей речи, они стремятся логично выражать свои мысли, излагать добытую информацию, у некоторых — повысилась самооценка, а родители показывают заинтересованность в результатах коррекционно-развивающей работы. Это ли не наглядный результат использования метода проектов в логопедической работе.

Литература:

1. Гуськова А. А. Сказки о главном (детско-родительский проект по развитию словаря и связного высказывания). //Логопед.2010. — № 2. — с. 85–92.
2. Николаева О. В., Дьяковская М. А. Создание детско-родительских проектов в начальной школе.// Логопед.2011. — № 3. — с. 81–94.
3. Сергеев И. С. Как организовать проектную деятельность учащихся. Практическое пособие для работников общеобразовательных учреждений. — М.: Аркти, 2009.
4. Ступницкая М. А. Новые педагогические технологии: организация и содержание проектной деятельности учащихся. — М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2009.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, с. 4. Министерство образования и науки Российской Федерации, приказ № 373 от 06 октября 2009 г. Об утверждении и введении в действие федерального государственного стандарта начального общего образования.
6. Чернявская А. П., Байбородова Л. В., Серебренников Л. Н., Харисова И. Г., Белкина В. В., Гаибова В. Е. Образовательные технологии. Учебно-методическое пособие. — Ярославль: издательство ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2005.
7. Шкурат В. В. Детско-родительский проект как средство развития речи и познавательных способностей дошкольников.// Логопед.2007. — № 6. — с. 80–83.
8. Якимович О. А. Детско-взрослые образовательные проекты.//Логопед.2009.-№ 3. — с. 23–28.

Взаимодействие специалистов в специальных (коррекционных) и инклюзивных образовательных учреждениях

Сметанина Надежда Анатольевна, педагог-психолог

МС (К)ОУ для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат VIII вида (г. Красновишерск, Пермский край)

Современный этап развития системы коррекционного образования характеризуется усилением внимания к особенностям психического и физического развития детей. Возрастает число детей с парциальными или комплексными нарушениями развития, несформированными отдельными когнитивными функциями и эмоционально-волевыми процессами. Поэтому в нашей школе ставятся задачи определения содержания и методов коррекционного воздействия, создания индивидуальных коррекционных маршрутов обучения. Это вызывает необходимость изучения детей не только до, но и в процессе их обучения для определения и корректировки программ коррекционного воздействия и развития каждого ребенка. Работающие в школе специалисты должны действовать в интересах ребенка. Их помощь детям будет намного эффективнее, если будет подчинена единому алгоритму.

Школьный психолого-медико-педагогического консилиум и его организация может быть представлена в виде составляющих единый комплекс, и вместе с тем достаточно самостоятельных разделов: медицинского, психологического, логопедического и педагогического. В каждом из них выдвигаются определенные задачи, решение которых позволяет обобщить разнообразные данные и определить индивидуально-психологические особенности ребенка. Исходя из цели ПМПк — *определение и организация в рамках реальных возможностей МСКОУ VIII вида условий развития, обучения и воспитания в соответствии со специальными образовательными потребностями, возрастными особенностями, индивидуальными возможностями ребенка в зависимости от состояния соматического и нервно-психического здоровья*, можно сформулировать основные задачи деятельности: — выявление резервных возможностей, разработка рекомендаций для обеспечения дифференцированного подхода и оптимизации УВП;

— решение вопроса о создании в рамках школы-интерната условий, адекватных индивидуальным и возрастным особенностям развития ребенка;

— организация здоровьесберегающего пространства с целью профилактики физических, интеллектуальных и эмоциональных перегрузок и некоторых других целей [1] каждый специалист, ориентируясь на решение вопросов в сфере своей компетенции, вносит собственное понимание и одну из составных частей целостной картины развития ребенка и прогноза его возможностей в плане дальнейшего воспитания и обучения. Так, в постановке

диагноза решающая роль принадлежит врачу, а установление особенностей интеллектуального развития прерогатива педагога-психолога.

Деятельность отдельных специалистов

Логопедическое обследование направлено на выявление нарушений в разных компонентах речевой системы, их характера. Каждый ребенок должен обследоваться индивидуально, в зависимости от характера и тяжести речевого нарушения с использованием стандартных логопедических заданий.

Схема логопедического обследования предполагает учет основных требований. Прежде всего, должен учитываться системный подход к анализу речевых нарушений: выявление не только того, какой компонент речевой деятельности нарушен, но и того, какова взаимосвязь его с другими компонентами речи, результатом чего является нарушение и к каким последствиям может привести.

Не следует забывать, что никакая схема логопедического обследования не может предусмотреть всех встречающихся случаев нарушения речи у детей. Поэтому учитель-логопед имеет право и может при необходимости расширять или сужать предлагаемый арсенал приемов и средств.

Заключение логопеда должно быть кратким, точным. На основании заключения в зависимости от полученных результатов кратко фиксируются наиболее плодотворные пути воздействия на выявленные нарушения, принимая во внимание, какие нарушения являются первичными, а какие вторичными.

В комплексной оценке выявления возможностей ребенка в плане обучения важным является **педагогическое обследование**. Его задачей является определение готовности ребенка к обучению в школе, степени развития школьных навыков, а также причин, вызывающих трудности в усвоении школьной программы.

В педагогическом представлении (Приложение 1) педагог должен отразить свои наблюдения по следующим разделам: общие впечатления о ребенке; общая осведомленность и социально-бытовая ориентировка (в соответствии возрастной соотнесенностью); особенности эмоционально-волевой сферы и поведение в ситуации обследования; данные о характеристике деятельности и обучаемости; а также сформированность учебных навыков к настоящему моменту и динамика формирования знаний за конкретный период.

В заключении должно быть в краткой форме резюмировано соответствие ребенка требованиям программы, соответствие программных знаний возрасту и классу, в котором находится ребенок в настоящее время. Здесь же необходимо сделать выводы и привести необходимые рекомендации по организации дальнейшего обучения, адекватных возможностям ребенка, требуемым направлениям коррекционной работы разных специалистов.

Основной целью **психологического обследования** является выявление особенностей отклоняющегося развития ребенка и тех сохранных путей, с помощью которых можно их скомпенсировать в условиях адекватного для данного ребенка вида и формы обучения. В психологическом представлении (Приложение 2) должны быть отражены особенности психических процессов, произвольности действий, моторная деятельность, эмоционально-личностные особенности и характеристика деятельности.

В заключении педагога-психолога резюмируются данные, полученные при исследовании, описывающие обобщенными словами совокупный комплекс основных особенностей развития высших психических функций и эмоционально-личностных особенностей ребенка. Отмечается соответствие уровня актуального развития возрастным нормам, степень готовности к обучению. В рекомендациях определяются основные направления коррекционной работы с ребенком. Даются рекомендации родителям и педагогам по возможным формам работы с ребенком, с учетом его темповых характеристик, особенностей процесса утомления и истощения. При этом необходимо учитывать игровые интересы ребенка и строить рекомендации в соответствии с «зоной ближайшего развития» ребенка. Здесь же приводится перечень необходимых специалистов, которые, по мнению психолога, должны участвовать в дополнительной помощи ребенку, с уточнением сфер их деятельности, а также необходимые консультации и исследования. Родителям (лицам, их заменяющим) даются рекомендации в устной форме, в соответствии с уровнем их социокультурного развития и осознанием проблем ребенка.

Социальный педагог занимается, прежде всего, проблемами межличностного характера. Центральными темами социальной работы являются межличностные, социальные, семейные проблемы детей и подростков. Его основная задача — быть доступным для ребенка, членов его семьи. Они должны знать, где можно найти социального педагога при необходимости, как с ним связаться. Такое курирование является способом сохранения и поддержания контакта с подростком, контроля ситуации.

Проведение заседания школьного ПМПк

На консилиуме обсуждаются обобщенные аналитические материалы каждого обследования. В этих материалах

информация о ребенке и его семье облекается в формы, не нарушающие их права на конфиденциальность, формулируется доступным и понятным языком. Обмен информацией между участниками и взаимный ответ на вопросы служит основой для описания актуального психолого-медико-педагогического состояния школьника.

Работа консилиума заканчивается заполнением заключения, в котором предусматриваются ответы на вопросы: каков статус школьника; какими особенностями и проблемами характеризуется его развитие в целом; предусматривается ли, и какая по содержанию консультативная работа участников консилиума с родителями и школьной администрацией и другие.

Ответы на все поставленные выше вопросы предполагает установление сроков выполнения работы, ответственного и форм контроля. Ответственным может быть любой специалист консилиума, но чаще всего им становится классный руководитель или педагог-психолог. В его функции входит ведение карты развития школьника, отслеживание этапов сопровождения, инициация повторного обсуждения данного ребенка на заседании ПМПк с целью подведения итогов проделанной работы и обсуждения дальнейших шагов.

Особое внимание следует обратить на ответственность специалистов ПМПк при заполнении документации. Представления и заключения должны составляться объективно и грамотно. Некорректно составленные представления и заключения могут стать причиной судебного разбирательства между школой и родителями ребенка. Основными недостатками при составлении представлений могут быть: неполное или искаженное отражение развития; неграмотное использование специальной терминологии; отсутствие анализа и обобщения проблемы; излишне подробная информация, нарушающая конфиденциальность; отсутствие рекомендаций или несоответствие их проблеме; отсутствие или подделка подписей ответственных лиц.

По результатам обследования проводится заключительная беседа с родителями, даются рекомендации по обучению, воспитанию и коррекции. Далее, на основании полученных и обобщенных сведений и принятого консилиумом решения строится коррекционно-развивающая работа. Психологической основой этой работы является развитие у детей адекватного позитивного видения своих возможностей, веры в духовный рост, удовлетворение базовых потребностей в любви и самоуважении. Происходить это может в форме специальных занятий, индивидуальных консультаций, включением в активную учебную и внеурочную деятельность. Условием реализации потенциальных возможностей является создание благоприятной психологической обстановки доверия. При этом формирование ценностных ориентации важно не только у ребенка, но и у окружающих его взрослых.

Приложение 1

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЕ (для школьного ПМПк)

для учащихся МСКОУ VIII вида г. Красновишерска

1. ФИО ребенка _____ возраст _____

2. Общее развитие ребенка: осведомление о себе и своей семье _____

знания и представление об окружающем мире _____

развитие общей _____

и мелкой моторики _____ ведущая рука _____

развитие речи _____

отношение к школе и учебной деятельности _____

3. Поведение в ситуации обследования, эмоционально-волевая сфера _____

4. Общая характеристика деятельности: _____

5. Работоспособность и темп деятельности _____

6. Общая характеристика обучаемости _____

7. Сформированность учебных навыков: а) математика: _____

б) письмо и развитие речи _____

в) чтение и развитие речи _____

г) ПТО _____

д) дополнительные данные _____

8. Особенности семейного воспитания (заполняется соц. педагогом) _____

9. Заключение педагога _____

10. Рекомендации педагога _____

« _____ » _____ 20 ____ г. _____

дата обследования _____ ФИО педагога _____ подпись _____

Приложение 2

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЕ (для школьного ПМПк)

для вновь поступивших и учащихся начальной школы

1. ФИО ребенка _____

2. Дата рождения _____ возраст _____

3. Школа МСКОУ VIII вида г. Красновишерска класс _____

4. Характеристика интеллектуального развития:

а) внимание — преобладающий уровень развития — _____; длительность концентрации и сосредоточения — не/удовлетв.; _____ объем — не/значительно/снижен/в норме

б) память преобладает _____; объем — не/значительно/снижен/в норме

в) произвольность — нарушена/частично/сформировано

— уровень активности, самостоятельной деятельности — не/частично/сформирован

— совершение действий по образцу и установленному правилу — не/частично/доступно

— способность контролировать результат — не/частично/способен

г) восприятие зрительное — нарушено/частично/сформировано

слуховое — нарушено/частично/сформировано

тактильное — нарушено/частично/сформировано

сенсорное — нарушено/частично/сформировано

д) пространственные представления — не/частично/сформ.; понятия — не/частично/определяет

е) временные представления — не/частично/сформ.; понятия — не/частично/определяет

ж) ориентация в пространстве собств. тела — не/част./сформ.; отражении — не/част./сформ.

з) методика Кооса — не/уверенная, не/точная, не/полная, с заданием не/справился

и) мышление предметно-действенное/наглядно-образное/абстрактно-логическое с элем. предметно-действ./наглядно-образн./абстрактно-логич./не обнаружены; уровень _____

л) моторика общая — нарушена/частично/сформирована; ведущая рука — правая/левая; мелкая — нарушена/частично/сформ.; трехпальцевый хват — не/частично/сформ.

5. Эмоционально-личностные особенности: (не/контактен, не/адекватен, упрямство, не/конфликтен, принятие помощи: да/нет, просьба о помощи: да/нет, СДВГ, ауто/агрессия); а) эмоциональное состояние _____

б) мотивация к учебе — не сформ. / внешняя (элементы) / внутренняя (элементы) сторона

б) тип мотивации — предучебный, учебный, игровой, коммунал., избегающий, отвергающий

в) самооценка — завышенная/адекватная/заниженная; г) депривация — _____

е) тип модальности — визуальная / аудиальная / кинестетическая / не определена

4. Характер деятельности: целенаправленная / хаотичная, учебная / игровая

а) работоспособность — низкая/средняя/высокая; б) темп — медленный/средний/быстрый

а) самоконтроль — не/частично/сформирован;

б) целенаправленность — не/частично/сформ.; в) планирование — не/частично/сформ.

7. Заметки _____

Заключение психолога: уровень интеллектуального развития _____

Рекомендации: _____

« _____ » _____ 20 ____ г. _____

дата обследования

подпись специалиста

Литература:

1. Положение о психолого-медико-педагогическом консилиуме (ПМПк) МСКОУ VIII вида г. Красновишерска, утверждено 1.09.2011 года.

8. ПЕДАГОГИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ И СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Роль аккомпанирования в контексте профессиональной подготовки будущего учителя музыки

Бегларян Ирина Святославовна, преподаватель по аккомпанементу
Московский областной колледж искусств и технологий (г. Егорьевск)

Система музыкального образования, реализующая подготовку учителя музыки, является специфической областью образования. Ее основу составляет художественно-творческая (музыкальная) деятельность, которая выступает с одной стороны как предмет освоения, с другой — как результат учебной работы. Музыкально-педагогическое образование, решающее задачи подготовки учителей музыки для общеобразовательных учреждений определяет направленность обучения и совершенствование профессионально-творческих навыков.

В педагогике музыкального образования в последние десятилетия активно решаются проблемы совершенствования подготовки специалистов. Созданы профессиональные программы учителя музыки, «модель идеального специалиста», выделены компоненты профессионального мастерства, определены профессиональные требования к выпускникам музыкально-педагогических учреждений (Э.Б. Абдуллин, Ю.Б. Алиев, Л.Г. Арчажникова и др.). От того, каким будет учитель музыки, как он станет осуществлять свою дальнейшую деятельность, способен ли будет учитывать требования, предъявляемые ему обществом, теорией и практикой педагогического образования, во многом зависит уровень образованности, воспитанности и духовной культуры школьника. Решение этой важной, актуальной задачи может быть осуществлено только при наличии высококвалифицированных учителей, владеющих системой знаний, умений и навыков на уровне высоких требований современности. [1, с. 7]

В профессиональной деятельности учитель должен, прежде всего, уметь применять полученные теоретические знания в практической деятельности и адаптировать их к конкретным условиям производственной ситуации; устанавливать партнерские отношения с коллегами, плодотворно взаимодействовать с учениками и их родителями; грамотно проектировать развитие собственной карьеры и творческий рост своих учеников; выделять приоритеты в самостоятельной педагогической деятельности и многое другое. Анализ профессиональной деятельности выпускников музыкально-педагогических учебных заведений показывает, что социальный запрос выдвигает

в качестве важнейших компонентов профессионального мастерства специалиста зрелость духовной культуры личности, высокий уровень мотивации музыкальной деятельности, профессиональную мобильность, сформированную систему убеждений и ценностных ориентаций, коммуникативную культуру.

Специалист любого профиля подготовки должен обладать рядом профессиональных и личностных качеств, которые отражают общественный эталон выпускника музыкального учебного заведения и формируют «модель идеального специалиста». Наиболее важными среди них являются: мотивация профессиональной музыкальной деятельности, ценностное отношение к профессии; профессиональное исполнительское мастерство, опыт творческой деятельности; фундаментальная общетеоретическая, психолого-педагогическая и специальная музыкальная подготовка; индивидуально-психологические качества личности, позволяющие самосовершенствоваться в профессии.

Наш колледж принимает на отделение «Музыкальное образование» абитуриентов с различной степенью подготовки. Одна из первоочередных задач, стоящих перед преподавателями, преодолеть разрыв между художественными замыслами, интерпретаторскими намерениями студентов и их профессиональными (техническими) возможностями.

Преподавателями музыкального отделения применяется ряд современных технологий для активизации процесса обучения по спец. дисциплинам. Инновационные подходы к обучению игре на музыкальных инструментах будущих учителей музыки включают опору на возросший интеллектуальный потенциал студентов и рациональный подход в организации процесса обучения, формирование музыкально-педагогической мотивации на будущую профессию, формирование умений и навыков, необходимых для выполнения основных профессионально-исполнительских функций учителя музыки, активизацию волевых черт характера, стимулирование процесса самопознания и самореализации студента на основе его профессиональной заинтересованности, взаимопонимания между

педагогом и студентом, использование различных средств педагогического стимулирования.

Научиться хорошо аккомпанировать не менее трудно, чем научиться хорошо играть на рояле. Издавна бытует мнение о том, что научиться хорошо аккомпанировать невозможно: аккомпаниаторское умение — «дар божий», «прирожденный талант» и т. п. Не умаляя роль таланта и специфической одаренности в аккомпаниаторской работе, отметим, однако, что сами по себе они еще не обеспечивают высокого профессионализма. [2, с. 10]

Интерес к ансамблевой игре, в частности к аккомпанементу, проявляется несколько позже, когда студент уже почти сформировался как музыкант, когда потребность в расширении масштабов исполнительства приводит к стремлению освоить новый вид деятельности — музицирование. Однако нередко студенты надолго задерживаются в рамках освоения музыкального инструмента, и это обстоятельство приводит к тому, что педагогам учебной дисциплины «аккомпанемент» приходится иметь дело с музыкантами, к сожалению мало представляющими себе законы и особенности аккомпанемента как одной из форм ансамбля. Следует особо подчеркнуть: плохой пианист никогда не сможет стать хорошим аккомпаниатором и не всякий хороший пианист достигнет больших результатов в аккомпанементе, пока не усвоит законы ансамблевых соотношений, пока не разовьет в себе чуткость к партнеру, не ощутит неразрывность и взаимодействие между партией солиста и партией аккомпанемента. От мастерства и вдохновения аккомпаниатора почти всегда зависит творческое состояние солиста (вокального, хорового, танцевального кол-ва).

В курсе учебной дисциплины «Аккомпанемент», которая вводится на 3 курсе, студенты помимо других видов деятельности, таких как: транспонирование аккомпанемента с одновременным исполнением вокальной партии, чтение с листа, работа с фактурой (упрощение аккомпанемента, соединение вокальной партии, хоровой партии с аккомпанементом и др.) обучаются аккомпанированию: детскому хореографическому коллективу, солисту, партнеру по фортепианному ансамблю, собственному вокальному исполнению.

И каждый раздел предполагает решение конкретных задач, выдвигая в связи с этим определенные требования к концертмейстеру-аккомпаниатору. Специфика деятельности музыканта-аккомпаниатора состоит в многопрофильности и полифункциональности. Многопрофильность этой деятельности проявляется в разнообразии видов и составов исполнительских коллективов. Работа с каждым из этих коллективов отличается своей спецификой и требует от аккомпаниатора специальных знаний и определенных исполнительских умений и навыков. Сложность аккомпаниаторской деятельности обуславливается её полифункциональностью. Изучая тему «Аккомпанемент солисту» или «Аккомпанемент школьному хору», студенты создают собственную трактовку композиторского сочинения, отбирают вариант определенного звукового вопло-

щения этой интерпретации, доносят до детской аудитории художественное содержание музыкального произведения, увлекают и заинтересовывают юных слушателей своим искусством. Будущий учитель музыки — зачастую и солист, и аккомпаниатор в одном лице — является одновременно и актером, и режиссером исполнения.

Анализ содержания предмета и структуры аккомпаниаторской деятельности показал, что такой вид деятельности осуществим лишь в том случае, если он подкреплен целым комплексом специальных знаний и умений. Так, для того, чтобы быть хорошим аккомпаниатором, необходимо владение пианистическими навыками, основами теории и практики аккомпанемента, достаточное развитие музыкальных способностей, знание произведений разных стилей и композиторов, умение анализировать логику драматургического развития музыкально-поэтических произведений, сформированность навыков и умений аккомпанирования, а так же необходимы эмоциональность и волевые качества. [3, с. 57]

На уроках аккомпанемента ярко проявляется *комплексность* подготовки студента, которая обуславливает тесную взаимосвязь знаний, умений и навыков, приобретаемых на других музыкально — исполнительских и музыкально-теоретических дисциплинах, поскольку без прочной опоры на знания в области теории, гармонии, полифонии музыки, без усвоения таких понятий, как стиль, жанр, форма, музыкальный образ, исполнительская интерпретация, невозможно развитие профессиональных и творческих навыков.

Важнейшим видом подготовки студентов к профессиональной деятельности на уроках аккомпанемента является аккомпанирование. В нем наиболее ярко выражается личность аккомпаниатора как человека, способного создавать. В основе этой деятельности лежит принцип интерпретации музыкального произведения. Интерпретация максимально развивает творческую самостоятельность, актуализирует прошлый опыт, создает ассоциативные связи.

Аккомпаниаторские навыки — это специальные навыки: умение играть по нотам, отслеживая и фортепианную и вокальную партии, создание музыкально-художественного образа в ансамбле (фортепианном, вокальном), умение слышать партнера, вносить, при необходимости, вокальную партию в аккомпанемент, читать нотный текст с листа, транспонировать, владеть навыками подбора по слуху и импровизировать.

Согласно данным психологии и искусствоведения, музыкально-творческий процесс в сфере искусства, как и всякий продуктивный процесс, — это движение от исходного познания через осмысление, поиск к художественному воплощению представляемого. Применительно к деятельности студента на уроках аккомпанемента, творческий процесс — это движение от замысла музыкального произведения композитором к его воплощению исполнителями. Реализация творческого замысла органично связана с активным поиском, который проявляется в раскрытии, корректировке и уточнении, совместно с со-

листом (хором) художественного образа произведения, заложенного в представлении и нотном тексте.

По мере овладения знаниями на уроках аккомпанемента, перед студентами открываются широкие возможности самостоятельного творческого поиска.

Профессиональные навыки, обобщенные понятия, а главное, активное отношение к познавательной деятельности — взаимосвязь и развитие всех этих компонентов приводят к формированию сложного ансамбля, который лежит в основе принципа музыкально-творческой деятельности будущего учителя музыки.

Проведенный анализ аккомпаниаторской деятельности показал, что в процессе этой деятельности происходит развитие личностных качеств:

— развивается гибкость ума, умение глубже чувствовать окружающий мир, способность сопереживать другим, отыскивать причины проявлений тех или иных человеческих чувств в различных жизненных ситуациях, закономерности влияния этих ситуаций на психологическое состояние человека;

— умение взаимодействовать с другими людьми, прислушиваться к их мнению и отстаивать своё, а также уме-

нием получать, преобразовывать и передавать информацию, выполнять различные социальные роли в группе, в том числе и лидерские, вступать в творческий диалог со слушателями;

— умение поставить цель и организовать её достижение, способность к самоанализу и самооценке;

— а также совершенствуются пианистические навыки, приобретенные на занятиях по музыкальному инструменту, развивают музыкальный слух и память, музыкально-творческие способности, музыкальное мышление, восприятие, воображение и эмоционально-волевые качества.

В процессе содержательного освоения художественно-эстетических ценностей осуществляется эстетическое развитие;

За счет совместного прочтения педагогом и самими студентами художественного замысла поэта формируется творческий и эстетический потенциал;

Таким образом, мы можем сделать вывод, что такой предмет как «Аккомпанемент» играет большую роль в воспитании наших студентов, а аккомпанирование является одним из основных компонентов профессиональной подготовки специалистов.

Литература:

1. Сизова Е. Р. Организация и содержание профессиональной подготовки музыканта-педагога в условиях современного социума: моногр. / Е. Р. Сизова. — М.: АПК и ППРО: Челябинск: ЧГИМ, 2007. — 11,1 п.л. ISBN 978-5-8429-0213-2.
2. Сизова Е. Р. Профессиональное музыкальное образование в России: из прошлого в будущее / Е. Р. Сизова // Перспективы развития музыкального образования в России III тысячелетия: сб. тез. рос. науч.-практ. конф. / Челяб. гос. ин-т музыки. — Челябинск: ЧГИМ, 2008. — С. 4–9.
3. Шендерович Е. В концертмейстерском классе: размышления педагога. — М.: Музыка, 1996. — 206 с.: нот.

Введение квалиметрического подхода в национальную систему образования

Инамов Дилмирза Дедамйраевич, старший научный сотрудник-соискатель

Институт повышения квалификации и переподготовки кадров системы среднего специального профессионального образования (г. Ташкент, Узбекистан)

Современная педагогическая наука стремится осмыслить целостный образовательный процесс с позиции управленческой деятельности, направленной на выработку решений, организацию, контроль, регулирование объекта управления в соответствии с заданной целью, анализ и подведение итогов на основе достоверной информации. Управление — явление объективно обусловленное, вызванное к жизни закономерностями и взаимосвязями функционирования систем. В педагогическом энциклопедическом словаре приводится следующее определение: «Управление — это функция организованных систем различной природы, обеспечивающая сохранение их определенной структуры, поддержание режима деятельности, реализацию их программы и целей».

Управление образовательными системами, отмечает российский учёный В. П. Сергеева, представляет собой целенаправленное сознательное взаимодействие участников целостного педагогического процесса на основе познания его объективных закономерностей, направленное на достижение оптимального результата. Актуальность введения качественной составляющей в условиях перехода на многоуровневую систему высшего профессионального образования обусловлена, на наш взгляд, следующими основными моментами.

Во-первых, в связи с переходом на образовательные стандарты третьего поколения повышается роль компетентности как результата обучения. У специалиста, владеющего качественными знаниями и квалиметри-

ческими умениями, больше возможностей обеспечить качество профессиональной деятельности на любом уровне ее проявления. Это явится очередным шагом на пути приведения в соответствие качества специалиста требованиям заказчика путем повышения компетентности.

Во-вторых, квалитативное образование в совокупности с внутренней потребностью специалиста в качественных результатах своей профессиональной деятельности создает условия для формирования его квалитативной культуры. Квалитативной культурой считается высшее проявление профессиональной компетентности, специфическая форма деятельности и отношение человека к выполняемой работе, заключающееся в осознании значимости качества своих действий и решений для целей производства и социальной среды.

В-третьих, система обучения управлению качеством образования тесно связана с инновациями. Сущность инновационной деятельности состоит в обеспечении возможности создания, как новой продукции, удовлетворяющей растущие потребности общества, так и новых технологий в области не только производства товаров и услуг, но и культуры и образования, способствующих их развитию путем повышения качества. В свою очередь, многообразие качества, обеспечиваемое в процессе инновационной деятельности, позволяет совершенствовать всю систему управления качеством образования в высшей школе.

Квалиметрия — (от лат. *qualis* — какой по качеству и гр. *metro* — мера) — научная теория, в рамках которой изучаются методология и проблематика комплексного количественного оценивания качества объектов любой природы (одушевленных или неодушевленных; предметов или процессов; продуктов труда или продуктов природы) имеющих материальный или духовный характер, искусственное или естественное происхождение.

И это было вполне естественно, потому что проблема качества народнохозяйственной продукции — одна из важнейших проблем. Во второй половине XX в. основные научные категории, относящиеся не только к техническим, но и к естественным и даже гуманитарным наукам, все в большей степени начинают подвергаться сначала формализации, а затем — и количественному выражению.

Комплексные количественные оценки качества в последнее время все больше и больше внедряются в различные сферы человеческой деятельности. В отечественной и зарубежной научно-технической, научно-популярной и общественно-политической литературе все чаще затрагиваются проблемы комплексной оценки качества разного рода объектов, не являющихся продуктами труда, или оценки качества протекания различных процессов. Существующие сейчас методики оценки качества характеризуются внутренним единством. Оно заключается в том, что эти методики базируются на общих принципах квалиметрии. Следовательно, с точки зрения теоретической квалиметрии, эти методики однородны и могут быть описаны одним алгоритмом.

Таким образом, можно считать, что: методы комплексной количественной оценки качества захватывают все новые области, зачастую далеко отстоящие от первоначальной сферы их приложения; алгоритм этих методов и принципы, на которых они базируются, практически не отличаются от тех, которые приняты в теоретической квалиметрии; сферы приложения многих из этих методов, например, оценка качества обучения и воспитания, чрезвычайно важны. Поэтому целесообразно поставить вопрос о едином фронте работ исследователей, занимающихся проблемой оценки качества в самых различных социально-значимых областях, что, несомненно, будет способствовать повышению научного уровня таких исследований. Кроме того, расширение сферы квалиметрии поможет подвести научную базу под целый комплекс методов решения задач по оценке качества различных процессов и предметов, не являющихся продуктами труда, что, безусловно, будет иметь большое практическое значение.

Поскольку квалиметрия — область научного знания, изучающая методологию и проблематику разработки комплексных, а в некоторых случаях и системных количественных оценок качества любых объектов, необходимо четко представлять себе соотношение между качественным и количественным описанием образовательного процесса. Количество и качество выступают как нечто раздельное лишь в абстракции, реально они существуют в нерасторжимом единстве, в пределах которого данное качество модифицируется, варьируется в силу изменения количества и отдельных несущественных свойств, сохраняя при этом свои существенные характеристики.

Термин «квалиметрия» в науке впервые был предложен в 1968 году группой научных работников во главе с Г.Г. Азгальдовым, выявивших методологическую общность способов количественного оценивания качества совершенно разных объектов. Одновременно была осознана необходимость теоретического обобщения этих способов в рамках самостоятельной научной дисциплины «Квалиметрия», как науки о качестве объектов, создаваемых человеком, применяемых им технологических и производственных процессов, о качестве труда и о качестве тестовых проверок.

Подчеркивая важность квалиметрического подхода в управлении образованием, Ф.Р. Мифтахутдинова в качестве его *основной цели* выдвигает освоение новой идеологии качества как фундаментального знания. «Квалитативное образование в современном информационном обществе необходимо каждому, независимо от области его будущей деятельности, поскольку квалитативная подготовка является составной частью методологической подготовки специалиста и заключается в понимании важности для общества выпуска качественной продукции, в умении использовать стандарты в виде инструмента для регламентации уровня качества, оценивать этот уровень, иметь навыки в проектировании систем управления качеством и разработке управляющих воздействий»

Роль и актуальность квалитативного образования будет всегда оставаться значимой при подготовке специалистов, так как формирование нового менталитета — дело не одного поколения. Его содержание определяется введением новых представлений, соответствующих уровню начала XXI века. Система непрерывного квалитативного образования предусматривает пять ступеней образования: первая ступень — школьное образование, вторая — среднее профессиональное образование, третья — высшее профессиональное образование, четвертая — подготовка, переподготовка и повышение квалификации, пятая — послевузовское образование. Конечной целью квалитметрии является разработка и совершенствование методик, с помощью которых качество конкретного оцениваемого объекта может быть выражено одним числом, характеризующим степень удовлетворения данным объектом общественной или личной потребности.

В настоящее время педагогическая квалитметрия достигла такой стадии развития, когда внутри нее явно начи-

нают выделяться две ветви: теоретическая и прикладная. Теоретическая составляющая педагогической квалитметрии абстрагируется от конкретных объектов и изучает только общие закономерности и математические модели, связанные с оценкой качества. *Объектом теоретической квалитметрии* в педагогике являются философские и методологические проблемы количественной оценки качества образования. Известно, что контроль стимулирует обучение и влияет на поведение студентов. Как показала практика, попытки исключить контроль частично или полностью из учебного процесса приводят к снижению качества обучения. Внедряемые в настоящее время интенсивные методы обучения ведут неизбежно к новым поискам в области повышения качества и эффективности педагогического контроля и появлению его новых форм, например, таких как балльно-рейтинговая форма. В связи с этим, *задача прикладной педагогической квалитметрии* — разработка конкретных методик и математических моделей для оценки качества конкретных объектов образовательного пространства.

Литература:

1. Педагогический энциклопедический словарь / под ред. Б. М. Бим-Бад. — М.: БРЭ. 2008.
2. Мифтахутдинова Ф. Р. Квалитативное образование — требование времени // Материалы IX Всероссийской конференции по дополнительному образованию. — Казань, 2008.
3. Азгальдов Г. Г., Райхман Э. П. О квалитметрии. — М.: Изд-во стандартов, 1973.
4. Болотов В. А. Оценка знаний: основные подходы к созданию общероссийской систем оценки качества образования // Экономика и образование сегодня, 2005, № 3.
5. Сергеева В. П. Управление образовательными системами. Программно-методическое пособие. — М.: Изд-й центр «Граф-пресс», 2001.

Необходимость в формировании информационной культуры школьников

Исламова Султанат Халиковна, преподаватель информатики в филиале ДГУ г. Кизляра
Дагестанский государственный педагогический университет (г. Махачкала), филиал в г. Кизляр

Существенные изменения в жизни современного общества обусловили потребность в новой парадигме образования. На смену принципу «образование на всю жизнь» пришел принцип «образование в течение всей жизни». Причина такой замены обусловлена вхождением человечества в информационное общество, «информационную экономику» и «экономику знаний», стремительным развитием новых информационных технологий, вторгшихся практически во все сферы жизни современного человека. В этих условиях возникает необходимость специальной подготовки человека к жизни в информационном обществе.

Основными международными организациями, занимающиеся изучением проблем подготовки человека к жизни в информационном обществе, являются ЮНЕСКО и ИФЛА.

В 2001 году ЮНЕСКО учредила международную программу «Информация для всех», где информационная грамотность является одним из приоритетов.

В 2002 году ИФЛА создала секцию по информационной грамотности. Значительным событием явилось появление в 2006 г. «Руководства по информационной грамотности для образования на протяжении всей жизни» (Guidelines on Information Literacy for Lifelong Learning), подготовленного Постоянным комитетом и Секцией по информационной грамотности ИФЛА.

Руководство содержит стандарты по информационной грамотности, предназначенные для организации обучения в этой области. Содержание этих стандартов отражает три важнейших компонента информационной грамотности: способность человека получать, оценивать и использовать информацию.

К сожалению, в нашей стране в настоящее время отсутствует целостная государственная концепция информационного образования и формирования информационной культуры. Существуют отдельные направления в работе электронными носителями информации. Но все они носят локальный характер и не решают проблему в целом — формирование информационной культуры школьников.

Термин «информационная культура» в отечественных публикациях впервые появился в 70-х гг. в публикациях библиографоведов, библиотековедов, книговедов. Именно они составили основной исследовательский актив созданного в 1993 году отделения информационной культуры Международной академии информатизации (МАИ), обеспечившего выпуск серии сборников «Проблемы информационной культуры».

В науке используется большое количество определений понятия культуры и, соответственно, ее значений. Мы информационную культуру школьника понимаем как: систематизированную совокупность знаний, умений, навыков, обеспечивающая оптимальное осуществление индивидуальной информационной деятельности, направленной на удовлетворение информационных потребностей учащихся, возникающих в ходе учебной, научно-познавательной и иных видов деятельности. Чтобы выявить необходимость в формировании информационной культуры необходимо изучить структуру и компоненты информационной культуры школьников, выявить, что она собой представляет.

В результате проведенных исследований выявлено, что структуру информационной культуры школьников можно представить по двум направлениям: горизонтально и вертикально.

«Горизонтальная» структура ИКШ может быть представлена следующими ключевыми понятиями: «нормы», «знания», «значения» и **«ценности»**.

Нормы способствуют поддержанию информационных связей в обществе. Классифицированы нормы по нескольким основаниям:

- 1) побуждающие
- 2) общечеловеческие, национальные, классовые, групповые;

Следование различным нормам приводит к тому, что человек в обществе начинает выполнять те или иные роли (член семьи, пассажир в общественном транспорте, пользователь в сети Интернет и т. д.).

Знания как результат процесса познания могут быть выражены в представлениях, суждениях, теориях и законах. Знания также нормируют поведение человека.

Значения являются средством соединения двух миров: мира человека и внешнего мира посредством знаков. Особая роль в этом принадлежит символам. Знак или символ представляют собой повод реагировать на них соответствующим образом. Например, знаковость интерфейса настраивает человека реагировать определенным образом на то, что он видит, сидя за компьютером, на экране монитора.

Ценности являются способом регуляции поведения. Они придают смысл человеческой жизни.

«Вертикальная» структура ИКШ может быть представлена следующими компонентами, имеющие разное функциональное назначение. Вертикальная структура информационной культуры состоит из элементов следующих культур:

- коммуникативной (культуры общения);
- лексической (языковой, культуры письма и оформления);
- книжной, читательской (культуры чтения);
- интеллектуальной (культуры научного исследования);
- информационно-технологической (культуры использования современных информационных технологий);
- информационно-правовой; мировоззренческой и нравственной;

Уровни информационной культуры школьников зависят от активности взаимодействия с окружающим миром, информационной насыщенности взаимодействия. В низких уровнях некоторые вышеперечисленные компоненты не сформировались: если в информационном поле субъекта объем информации, интенсивность ее обмена с внешней средой низка, то нет функциональной необходимости ни в культуре научного исследования, ни в культуре использования современных информационных технологий, ни в информационно-правовой культуре. Каждый из компонентов информационной культуры опирается, прежде всего на некоторую предстартовую готовность школьника осознать необходимость ее заполнения, что приобретает характер потребности.

Итак, говоря об информационной культуре школьника, можно выделить в качестве основных составляющих:

- навыки по использованию своих умственных способностей;
- высокую степень открытости к восприятию новой информации;
- умение представлять информацию в понятном виде и эффективно ее использовать;
- способность к аналитической переработке информации;
- знание сущности и особенностей энергоинформационного пространства Вселенной и роли информации.

Изучение культурологической и психолого-педагогической литературы позволило выделить следующие составляющие или структурные компоненты ИКШ: когнитивный, содержательный, коммуникативный и рефлексивный.

Мы рассмотрели понятие, структуру и компоненты информационной культуры школьников, но что даст нам решение проблемы, и чем, же необходимость формирования информационной культуры школьников?

Информационную культуру школьников необходимо для формирования:

1. Культуры поиска информации, направленная на поиск новых идей, а не готовых шаблонов.

2. Уметь аналитически анализировать информацию, создание собственных баз знаний.

3. Культуры делового общения, терпимость к чужому мнению, открытость другим культурам.

4. Способности к рефлексии, то есть самооценке, собственного поведения, действий.

5. Знания этических норм использования информации и их использование.

Как видим, значение информационной культуры в современном обществе велико, а особенно для подросткового поколения. Информационная культура дает уверенность в себе, в завтрашнем дне; открывает возможность более успешной самореализации, развивает способности к самообразованию и коммуникации в современном мире,

делает подростков открытыми для информации и повышает их культурный уровень в целом.

Рациональным способом решения проблемы может стать организация педагогического взаимодействия в социальных сетях. И в ее решении особое место, безусловно, должны занять общеобразовательные учреждения. Лишь фундаментальное образование позволяет человеку отделить зерна от плевел, воспользоваться информацией с толком и превратить ее в знание. То, что может узнать и прочесть за свою жизнь человек, — ничтожно мало, если бессистемно использовать всю ту информацию, что идет сама в руки, или читать все случайно попадающееся на глаза. Но и это малое может стать очень многим, если информация, которую получает школьник, интересна, полезна, затрагивает ум, сердце и душу.

Литература:

1. Гендина Н. Формирование информационной культуры школьников: Программа и результаты исследования / Н.И. Гендина // Школьная библиотека. — 2000. — № 5. — С. 27–31.
2. Голубева Е. Информационная культура школьников / Е. Голубева // Библиотека. — 2005. — № 10. — С. 44–49.
3. Брановский Ю., Беляева А. Работа в информационной среде // Высшее образование в России. — 2002. — № 1. — С. 81–87.
4. <http://www.ifla.org/VII/s42/index.htm>.

Значение информатизации в системе повышения квалификации педагогических кадров

Каримов Комилжон Абдурахимович, старший научный сотрудник-соискатель

Институт повышения квалификации и переподготовки кадров системы среднего специального профессионального образования (г. Ташкент, Узбекистан)

Одним из приоритетных направлений процесса информатизации современного общества является **информатизация образования** — процесс обеспечения сферы образования методологией и практикой разработки и оптимального использования современных или, как их принято называть, новых информационных технологий (НИТ), ориентированных на реализацию психолого-педагогических целей обучения, воспитания.

Отметим, что в нашем исследовании особое значение мы уделяем информатизации системы повышения квалификации педагогов профессионального образования.

Отметим ряд задач поставленных перед информатизацией системы образования:

— совершенствование механизмов управления системой образования на основе использования автоматизированных банков данных научно-педагогической информации, информационно-методических материалов, а также коммуникационных сетей;

— совершенствование методологии и стратегии от-

бора содержания, методов и организационных форм обучения, воспитания, соответствующих задачам развития личности обучаемого в современных условиях информатизации общества;

— создание методических систем обучения, ориентированных на развитие интеллектуального потенциала обучаемого, на формирование умений самостоятельно приобретать знания, осуществлять информационно-учебную, экспериментально-исследовательскую деятельность, разнообразные виды самостоятельной деятельности по обработке информации;

— создание и использование компьютерных тестирующих, диагностирующих методик контроля и оценки уровня знаний обучаемых.

Информатизация образования является процессом интеллектуализации деятельности обучающего и обучаемого, развивающийся на основе реализации возможностей средств новых информационных технологий, поддерживает интеграционные тенденции процесса познания

закономерностей предметных областей и окружающей среды сочетая их с преимуществами индивидуализации и дифференциации обучения.

В современном цивилизованном обществе в этап информатизации должны быть задействованы все структуры системы образования, а именно в системе повышения квалификации где педагоги используют информацию и знания в своей деятельности, решая непрерывно возникающие перед ними задачи. При этом постоянно увеличивающиеся запасы знаний, опыта, весь интеллектуальный потенциал общества, который сосредоточен в книгах, патентах, журналах, отчетах, идеях, активно, на современном техническом уровне участвует в повседневной производственной, научной, образовательной и других видах деятельности людей. Ценность информации и удельный вес информационных услуг в жизни современного общества резко возросли. Это дает основание говорить о том, что главную роль в процессе информатизации играет собственно информация, которая сама по себе не производит материальных ценностей.

Под **информацией** будем понимать сведения о фактических данных и совокупность знаний о зависимостях между ними, то есть средство, с помощью которого общество может осознавать себя и функционировать как единое целое. Естественно предположить, что информация должна быть научно—достоверной, доступной в смысле возможности ее получения, понимания и усвоения; данные, из которых информация извлекается, должны быть существенными, соответствующими современному научному уровню.

Как было уже сказано, общество этапа информатизации характеризует процесс активного использования информации в качестве общественного продукта, в связи с чем происходит формирование высокоорганизованной информационной среды, оказывающей влияние на все стороны жизнедеятельности членов этого общества.

Информационная среда включает множество информационных объектов и связей между ними, средства и технологии сбора, накопления, передачи, обработки, продуцирования и распространения информации, собственно знания, а также организационные и юридические структуры, поддерживающие информационные процессы. Общество, создавая информационную среду, функционирует в ней, изменяет, совершенствует ее. Современные научные исследования убеждают в том, что совершенствование информационной среды общества инициирует формирование прогрессивных тенденций развития производительных сил, процессы интеллектуализации деятельности членов общества во всех его сферах, включая и сферу образования, изменение структуры общественных взаимоотношений и взаимосвязей.

В связи с особой важностью вышеизложенного остановимся на описании основных направлений формирования и становления средств, методов и технологий, которые приводят к перестройке информационной среды, открывая новые возможности прогрессивного общест-

венного развития, находящего свое отражение и в сфере образования.

Математизация и информатизация предметных областей. Использование современных информационных технологий при реализации возможностей аппарата математики, в том числе математической статистики, позволяет автоматизировать процессы обработки информации, результатов научного эксперимента, интенсифицировать применение инструментария математики в социологических исследованиях. Математизация дает возможность повысить качество принимаемых решений на всех стадиях процесса принятия решения человеком или ЭВМ за счет применения современных методов многофакторного анализа, прогнозирования, моделирования и оценки вариантов, оптимального планирования. Это позволяет перейти к разработке научно обоснованных подходов к принятию оптимального решения в конкретной ситуации, использовать методы и средства информатики в процессе решения задач различных предметных областей.

Интеллектуализация деятельности.

Реализация возможностей технических и программных средств современных информационных технологий позволяет: обеспечить управление информационными потоками; общаясь с пользователем на естественном языке, осуществлять распознавание образов и ситуаций, их классификацию; эффективно обучать логике доказательств; накапливать и использовать знания; организовывать разнообразные формы деятельности по самостоятельному извлечению и представлению знаний; осуществлять самостоятельное «микрооткрытие» изучаемой закономерности.

Все вышеперечисленное способствует развитию интеллектуального потенциала индивида, реализует идеи развивающего обучения. **Интеграционные процессы.**

Интеграция современных информационных технологий с операциональными обеспечивает системный эффект, следствием которого становится «технологический прорыв», имеющий место и в педагогике. Вместе с тем использование современных информационных технологий поддерживает общие интеграционные тенденции процесса познания окружающей информационной, экологической, социальной среды, способствует реализации преимуществ узкой специализации и возможностей индивидуализации процесса обучения, обеспечивая тем самым синергический эффект в педагогике.

Совершенствование инфраструктуры системы образования и механизмов управления.

Возможность легкого доступа к информационным ресурсам, а в сфере образования — к информационно—методическому обеспечению процесса обучения, тиражируемость передовых педагогических технологий на базе использования средств новых информационных технологий обеспечивает расширение и укрепление связей между отдельными структурами системы образования, что приводит к совершенствованию ее инфраструктуры. Автоматизация процессов ведения делопроизводства

в учебном заведении, реализуемость управления отдельными этапами учебного процесса приводит к совершенствованию механизмов организационного управления системой образования, избавляет от рутинной, «бумажной» работы.

Естественно предположить, что развитие, совершенствование информационной среды сферы образования зависит от обеспечения системы образования как в целом, так и каждого учебного заведения в отдельности специализированными подразделениями, приспособленными для организации деятельности со средствами новых информационных технологий.

Перейдем к рассмотрению проблем, связанных с созданием средств обучения, функционирующих на базе НИТ, и их применением в специализированных учебных кабинетах.

Система средств обучения на базе новых информационных технологий

Изучение отечественного и зарубежного опыта использования СНИТ, в частности компьютера, в целях обучения, а также теоретические исследования в области проблем информатизации образования позволяют констатировать, что включение компьютера в учебный процесс оказывает определенное влияние на роль средств обучения, используемых в процессе преподавания того или иного предмета (курса), а само применение СНИТ деформирует уже традиционно сложившуюся структуру учебного процесса. Отсутствие комплексного подхода к проблеме использования СНИТ в целях образования, недооценка того, что применение компьютера в отрыве от других средств обучения, вне специализированного кабинета, не может привести к позитивным сдвигам в области повышения эффективности процесса обучения, повлекло распространение практики использования компьютера в качестве средства, предназначенного для «латания прорех» традиционной методики обучения. Под **системой средств обучения** будем понимать совокупность взаимосвязанных и взаимодействующих (в рамках методики их использования) элементов и (или) компонентов системы, образующих определенную целостность, единство.

Определяя ССО, уместно остановиться на рассмотрении ее составных частей. Так, составную часть, наполняемую предметным содержанием, назовем **компонентом ССО** в отличие от **элемента ССО** инварианта относительно наполнения.

Перечислим **характерные черты учебного процесса осуществляемого с применением ССО**, в состав которой входят средства обучения, функционирующие на базе НИТ (**ССО на базе НИТ**). К ним относятся:

автоматизация процессов обработки, передачи информации об объектах изучения и управления обучением; организация информационно — учебной и экспериментально — исследовательской деятельности;

организация самостоятельной учебной деятельности по представлению и извлечению знаний; обеспечение предметности деятельности со СНИТ, ее практическая направленность.

Вышеперечисленное обеспечивается наличием следующего:

— **программно-методическое обеспечение**, ориентированное на поддержку процесса преподавания определенного учебного предмета (предметов) или курса (курсов), которое должно включать: программные средства поддержки процесса преподавания; инструментальные программные средства, обеспечивающие возможность автоматизации процесса контроля результатов учебной деятельности, разработки ППС, а также управления обучением;

— **объектно-ориентированные программные системы**, в основе которых лежит определенная модель объектного «мира пользователя» (например, система подготовки текстов, база данных, электронные таблицы, различные графические и музыкальные редакторы);

— **средства обучения, функционирующие на базе НИТ**, применение которых обеспечивает предметность деятельности, ее практическую направленность (например, учебные роботы, управляемые ЭВМ; различные электронные конструкторы; устройства, обеспечивающие получение информации об изменяющемся или регулируемом физическом параметре или процессе; модели для демонстрации принципов работы ЭВМ, ее частей, устройств).

Профессиональная идентичность как основной элемент профессионального воспитания

Красникова Юлия Владимировна, преподаватель, аспирант
СПО «Шебекинский техникум строительства, промышленности и транспорта»,
Белгородский национальный исследовательский университет

В данной статье рассмотрены проблемы толкования понятия профессиональной идентичности как основного элемента профессионального воспитания. Предлагается классификация или периодизация профидентичности, рассматриваются и трактуются ее теоретические конструкты на основе известных психологических исследований.

Ключевые слова: профессия, профессиональная идентичность, идентификация, самоопределение, Я-концепция, профессиональный жизненный план, самосознание, профессиональная пригодность, готовность.

Интерес к проблеме профессиональной идентичности сегодня неуклонно растет и приобретает особую актуальность, поскольку стремительно изменяются социально-экономические условия в обществе, и это обстоятельство диктует новые требования к подготовке специалистов.

Профессиональная идентичность как комплексное, интегративное понятие исследовалось многими учеными (Е.П. Ермолаева, Д.И. Завалишина, Н.С. Пряжников, Е.А. Климов, А.А. Реан, Д.В. Ронзин, В.И. Павленко, Л.Б. Шнейдер, В.М. Проселова, Ю.П. Поваренков). В трудах ученых, занимавшихся исследованием данной проблемы, понятие профессиональной идентичности не сформулировано достаточно четко. В целом оно подразумевает набор некоторых характеристик, которые помогают ориентироваться в мире профессий, реализовывать личный профессиональный потенциал.

Под профессиональной подготовкой понимается совокупность знаний, умений и навыков, позволяющих осуществлять деятельность в определенной области, и это одна из задач профессионального развития человека.

В отечественной науке термин «профессия» определяется по-разному: «общность людей, занятых в определенной области или отрасли», «работа, процесс деятельности в определенной области», «качественная определенность человека в определенной области» (Е.А. Климов) или «совокупность трудовых действий человека, требующих от него специальных знаний, умений, навыков, его социальная позиция» (В.Д. Брагина).

Исследователи, занимающиеся проблемой профидентичности, выделяют несколько характеристик понятия профессии. В частности, у Л.Б. Шнейдера можно отметить следующие:

- а) ограниченный вид трудовой деятельности (как следствие разделения труда);
- б) деятельность должна быть общественно-полезной;
- в) профессиональная деятельность предполагает специальную подготовку;
- г) деятельность, выполняемая за определенное вознаграждение, дающее человеку возможность удовлетворять свои потребности, являющиеся условием его развития;

д) деятельность, в результате которой человек приобретает определенный общественный и социальный статус.

В отечественной науке среди ученых нет единого мнения в вопросе о месте профессиональной идентичности в общем идентификационном пространстве. Так В.И. Павленко полагает, что профидентичность — неотъемлемая часть личностной идентичности. Иного мнения придерживается Н.С. Пряжников, который утверждает, что формирование профессиональной идентичности способствует развитию личности в целом, являясь основополагающим импульсом в данном процессе. Универсальная точка зрения, на наш взгляд, определяет профессиональную идентичность как *часть социальной идентичности*, при этом профидентичность формируется в соответствии с закономерностями социальной идентичности (самоопределение, выработка поведения в социальной группе, положительное отношение к данной группе, межгрупповые отношения).

Основу формирования профессиональной идентичности составляют два основных аспекта: классификация уровней или периодизация профидентичности, а также определение этапов становления профессионала.

Следует отметить, что процесс формирования профессиональной идентичности не ограничивается только лишь выбором профессии. Любая идентичность, как уже отмечалось, это постоянно изменяющийся и комплексный процесс.

Если обратиться к работам Теджфела, то можно определить, что ученый выявил три периода в процессе формирования профидентичности:

- 1) период *социальной категоризации*: выбор социального окружения индивида;
- 2) период *социальной идентификации*: индивид считает себя членом той или иной социальной группы;
- 3) период *социальной идентичности*: отождествление себя с выбранной социальной группой.

На наш взгляд данная периодизация остается недостаточно конкретизированной и имеет весьма общие теоретические контуры.

Согласно концепции Э. Эриксона, при становлении профессиональной идентичности человек проходит те же этапы, что и при социализации — доверие, автономию, инициативность, достижение, идентичность, интимность, творчество, интеграцию.

Несколько стадий формирования профессиональной идентичности определяет Л. Б. Шнейдер:

- *невыраженная* (отсутствие профессионального опыта и общение, четких тактических и стратегических профессиональных целей);

- *выраженная, но пассивная* (приобретение первоначального опыта, усвоение первоначального багажа знаний, определение своих возможностей);

- *активная* (воплощение в реальность выбранных целей, выработка собственного профессионального стиля, общения);

- *устойчивая* (профессиональное самосовершенствование, свободное владение профессией, передача профессионального опыта, ощущение собственной профессиональной значимости).

Многие исследователи считают профессиональную идентичность сложным комплексным личностным механизмом, складывающимся из совокупности профессиональных конструктов:

- профессионального самоопределения;
- профессиональной пригодности;
- выработки профессионально важных качеств;
- профессиональной готовности;
- профессионального развития;
- разработки профессионального жизненного плана.

Тем не менее, существует иная точка зрения, согласно которой профидентичность является аналогом понятий профессионального самоопределения, профессионализации, профессионального саморазвития и т.д. Иными словами, делает перечисленные категории синонимичными. Несомненно, между этими понятиями существует определенная семантическая связь, однако каждое из них является некой психологической «ветвью» *общей* категории профидентичности.

Сформированная профессиональная идентичность, считает психолог И. Ю. Хамитова, является «расширением» Я-концепции. По ее мнению, временной отрезок, в течение которого формируется профессиональная идентичность, индивидуален. И. Ю. Хамитова полагает, что на этот процесс индивиду требуется не менее четырех лет. Таким образом, даже после завершения профессионального обучения он может не достигнуть уровня окончательно сформировавшейся («устойчивой») профессиональной идентичности.

Занимаясь исследованием профессиональной идентичности, Е. А. Климов выделял уже названную выше категорию *профессионального самосознания*, которая имеет свою структуру. Ученый представляет ее следующим образом:

- сознание своей принадлежности к профессиональной общности;

- знание, мнение о степени своего профессионального соответствия;

- знание человека об оценке его профессиональных качеств в профессиональной группе;

- знание о своих недостатках и преимуществах, о способах самосовершенствования, оптимизации собственного стиля в работе;

- представления о самом себе и своей работе в перспективе.

Говоря о профессиональном самоопределении, ученый подчеркивает, что это «активный поиск возможностей развития, формирования себя как полноценного участника сообщества «деятелей» чего-то полезного, сообщества профессионалов». При этом Е. А. Климов подчеркивает, что формирование идентичности у современного индивида — процесс почти не осознаваемый, т.к. большинство трудовых действий осуществляются с помощью применения различных технических средств деятельности. Несомненно, это обстоятельство оказывает негативное влияние на формирование представления индивида о профессиональном процессе. Без четкого понимания своей роли в данном процессе невозможно достижение индивидом профессионального мастерства.

Нахождение «личностных смыслов» в выбираемой, осваиваемой или уже выполняемой трудовой деятельности, считает Н. С. Пряжников, и есть профессиональное самоопределение.

В профессиональном самоопределении ключевую роль играет *образ профессии*. На начальном этапе формирования профидентичности важно, как складывается у индивида образ профессии? Каким образом он будет изменяться в процессе формирования профидентичности? Профессиональное самоопределение состоит из определенных периодов, проживая которые индивид находит и осознает свое место в пространстве выбранной профессии. При этом очень важным является тот факт, что индивид осознает, где и как он будет работать, четко представляет ожидаемый результат или продукт своей профессиональной деятельности. Так у индивида окончательно формируется образ профессии. Нет сомнений в том, что он может меняться, трансформироваться в абсолютно иную форму. В этом случае необходимо определить, что являлось импульсом к формированию этого образа, с чем он связан и какие условия необходимо для его позитивного формирования. Л. Б. Шнейдер полагает, что «возникает потребность знания условий формирования образа и факторов, оказывающих на них влияние, знания того, с чем связан образ профессии, как и на каких этапах профессионального самоопределения его необходимо формировать».

Развивая данный тезис, можно сказать, что самоопределение стимулирует развитие профессиональной идентичности. Как отмечает Е. А. Климов, процесс профессионального самоопределения не заканчивается выбором профессии. Вопрос о выборе профессии или специальности возникает в течение всей жизни человека. Здесь следует добавить, что многие выбирают профессию слу-

чайно, неосознанно, при этом не готовы мотивировать свой выбор. Но даже при условии четко сформулированной мотивации профессионального выбора индивид не застрахован от ошибочного решения в процессе профессионального самоопределения. Таким образом, выбор профессии — это катализатор того, что профессиональное самоопределение находится в динамике.

Говоря о психологических конструктах, составляющих, по мнению многих ученых-исследователей, суть профидентичности, мы упоминали о *профессиональной пригодности и готовности*. Л. Б. Шнейдер считает, что и профессиональная пригодность с профессиональной готовностью только на внешнем уровне характеризуют профессионализм индивида, являясь при этом способом его достижения. Однако вместе с определением образа профессии и постановке четких профессиональных целей возникает активность индивида в достижении профессионального мастерства и, в конечном итоге, профессиональной идентичности.

Уровень профессиональной готовности человека к какой-либо деятельности, базируется на следующих критериях: удовлетворенность трудом и взаимоотношениями в коллективе; успешность в овладении профессией; определенная в психофизиологическом формате цена труда. А также на основе сформированного субъективного образа профессии и профессионального самосознания (Е. А. Климов).

Профессиональное самосознание, по мнению Л. Б. Шнейдера, имеет свою структуру:

- а) осознание своей принадлежности к определенной профессиональной общности;
- б) знание о степени своего соответствия профессиональным эталонам;
- в) знание о степени его признания в профессиональной группе;
- д) знание о своих слабых и сильных сторонах, о способах их совершенствования;
- е) представление о себе и о своей работе в будущем;
- ж) соотношенность профессиональной деятельности с «образом Я».

В некоторых научных исследованиях центральное место занимает проблема изучения отношений между образом профессии и профессиональным жизненным планом.

Профессиональный жизненный план — это сложная структура, набор конструктов, составленных в четкой последовательности:

- 1) главная цель (способы достижения цели, соратники; идеал жизни и деятельности);
- 2) перечень тактических и стратегических жизненных целей (область деятельности, специальность или работа, мотивы обучения, перспективы совершенствования в трудовой деятельности);
- 3) пути и средства достижения поставленных целей (изучении литературы, консультации с опытными людьми, самообразование, поступление в учебное заведение);
- 4) внешние условия достижения целей (возможные трудности и препятствия);
- 5) внутренние условия (оценка собственных возможностей: здоровье, настойчивость, терпение, целеустремленность, т. е. личные качества, необходимые для работы);
- 6) запасные варианты целей и путей их достижения на случай возникновения трудностей или препятствий.

Профессиональный план и его особенности зависят от характера и опыта человека. Чтобы планировать, необходим определенный багаж знаний о мире труда и о выбранной профессии. На основе сформированного образа профессии индивид планирует свое профессиональное будущее. Интеллектуальный профессиональный багаж должен включать в себя знания как о трудовых процессах, так и о людях, относящихся к определенному профессиональному сообществу. В этом случае мы можем говорить о профессиональном жизненном плане как о составляющей профессиональной идентичности.

Профидентичность возможна при осознанном единении с социальной группой на основе единства целей и ценностей, на основе осуществления какого-либо значимого для всех творческого дела или элементарного сопереживания.

Очень важно, по нашему мнению, сегодня обсуждать, изучать проблемы профессионального воспитания. Формирование профидентичности — одна из них.

Мы вынуждены констатировать, что подготовка будущих профессионалов — одна из важнейших задач современного общества. Именно профессионалы смогут ответить на вызовы, которые в глобальном масштабе стоят перед нашей страной.

Литература:

1. Ермолаева Е. П. Психология социальной реализации профессионала. М.: ИП РАН, 2008
2. Климов Е. А. Психология профессионала. М.: Изд-во Ин-та практ. психологии: Воронеж: МОДЭК, 1996
3. Поваренков Ю. П. Психологическое содержание профессионального становления человека. М.: Изд-во УРАО, 2002
4. Пряжников Н. С. Профессиональное и личностное самоопределение. М.: Изд-во Ин-та практ. психологии: Воронеж: МОДЭК, 1996
5. Шнейдер Л. Б. Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теория и методы диагностики. М.: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та, 2007
6. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. М.: Прогресс, 1996

Практика внедрения балльно-рейтинговой системы оценивания результатов обучения студентов ссуза

Малышева Татьяна Васильевна, преподаватель
Санкт-Петербургский технический колледж управления и коммерции

Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) нового поколения по специальностям среднего профессионального образования (СПО) построен на овладении студентом профессиональных (ПК) и общих компетенций (ОК). Компетенции — это совокупность знаний, умений, навыков и личностных качеств студента.

Компетенции реализуются благодаря изучению различных дисциплин, прохождению практик, участию в семинарах, конференциях, в ходе самостоятельной работы студента, при индивидуальной работе студента с преподавателями.

В реализации задачи овладения компетенциями свою положительную роль может сыграть балльно-рейтинговая система оценки знаний студентов. Традиционная система оценивания знаний не вполне соответствует требованиям современного учебно-воспитательного процесса. Педагоги и психологи считают, что оценка должна отражать не только уровень освоённости компетенций, но и личностные качества студента, а именно: умение планировать свою работу, работать в коллективе и в команде, рационально использовать свое и чужое время, работать со справочной и дополнительной литературой, писать конспекты, тезисы, рефераты, самостоятельно определять задачи профессионального и личностного развития, заниматься самообразованием, осознанно планировать повышение квалификации. Традиционная система оценивания знаний часто содержит противоречие между самооценкой студента и оценкой преподавателя, она не позволяет проследить динамику роста студента, в результате чего наблюдается снижение эффективности учебно-воспитательного процесса и качества образования. Кроме того, студенты особенно первого курса часто обнаруживают недостаток самоорганизованности, и самостоятельности, отсутствие опыта поисковой деятельности и навыков работы с литературой.

Основными целями введения балльно-рейтинговой системы оценивания являются:

1. Мотивация студентов к постоянной добросовестной работе на протяжении всего семестра.
2. Повышение объективности итоговой оценки.
3. Повышение качества обучения за счёт поэтапной оценки различных видов работ.

Таким образом, введение балльно-рейтинговой системы оценивания знаний студентов предполагает проявление следующих положительных моментов:

Повышение дисциплинированности студентов. Не выполнив вовремя то или иное задание, студент лишается определенного количества баллов.

1. Повышение организованности студентов. Студент с самого начала знает «правила игры» и может сам планировать свою работу в течение семестра. Это особенно актуально для студентов старших курсов.

2. Повышение ощущения психологического комфорта в процессе обучения. Накопительная система баллов у добросовестного студента снижает волнение, связанное с ожиданием предстоящей итоговой аттестацией.

3. Повышение объективности оценки. Преподаватель оценивает все достижения студента по определенным критериям, не сводя их к среднему баллу. Система оценивания открыта для каждого студента.

4. Усиление элемента конкуренции среди студентов. Рейтинговая система предоставляет возможность проявить себя, выделиться.

5. Активизация работы преподавательского состава. Для каждой дисциплины должен быть составлен весь пакет заданий с указанием баллов и перечислены случаи дополнительного поощрения.

Повышение управляемости образовательной среды со стороны преподавателей. Варьируя начислением баллов для конкретной группы, дисциплины, специальности, преподаватель добивается качественного овладения студентами профессиональных и общих компетенций.

Студенты отмечают следующие преимущества балльно-рейтинговой системы:

1. Включение 60 % текущих баллов в итоговую оценку.
2. Стимуляция активности студентов на занятиях.
3. Улучшение посещаемости занятий.
4. Возможность постоянного контроля своих баллов.

Согласно рекомендациям методического совета СПб ТКУиК (Санкт-Петербургский технический колледж управления и коммерции) балльно-рейтинговое оценивание результатов обучения студентов осуществляется в ходе текущего, рубежного и итогового контроля (промежуточной аттестации) освоения дисциплин и междисциплинарных курсов.

Текущий контроль — это непрерывно осуществляемый в ходе аудиторных и самостоятельных занятий по учебному курсу контроль уровня знаний, умений, навыков и опыта деятельности студента в течение семестра.

Рубежный контроль — это форма текущего контроля, направленная на проверку освоения тематически завершенной части рабочей программы дисциплины, МДК (раздела МДК) или промежуточные срезы знаний.

Промежуточная аттестация — это итоговый контроль по дисциплине, МДК или практике, осуществляемый в форме дифференцированного зачета, зачета или экзамена, направленный на определение уровня знаний,

Таблица 1

Перевод рейтинговой оценки в 5-балльную шкалу

Наименование оценки	Сумма рейтинговых баллов	Эквивалент по пятибалльной шкале	Зачет/незачет
отлично	91–100	5	зачет
хорошо	74–90	4	
удовлетворительно	60–73	3	
неудовлетворительно	0–59	2	незачет

умений, сформированности общих и профессиональных компетенций.

Баллы, характеризующие индивидуальный рейтинг студента, набираются им в течение всего периода обучения за выполнение отдельных видов учебных работ и проявленные при этом личностные качества.

Для оценивания личностных качеств студентов (дисциплина, ответственность, инициатива и др.) предусматривается выделение определенного числа баллов (в пределах до 10 % от общего числа).

Общие интервалы градаций баллов, связанные со шкалами оценок успеваемости, и распределение их по дисциплинам и МДК, устанавливаются едиными по колледжу.

Максимальная сумма баллов, которую студент может набрать за семестр по каждой дисциплине, МДК (разделу МДК) или отдельно по практике составляет 100 баллов.

Итоговая оценка по результатам освоения дисциплины, МДК (разделу МДК) или практике выставляется по 5-балльной шкале или в зачетном формате (в соответствии с формой промежуточной аттестации, установленной учебным планом). Итоговая оценка заносится в экзаменационную (зачетную) ведомость и зачетную книжку студента.

Для перевода накопительной рейтинговой оценки в формат 5-балльной шкалы или итогового зачета используется шкала, представленная в таблице 1.

Студенты, не набравшие установленной минимальной суммы баллов в ходе текущего контроля, могут добирать баллы до завершения рубежного контроля.

Студенты, набравшие к началу промежуточной аттестации сумму баллов в интервале от 40 до 59 включительно, допускаются к промежуточной аттестации, в период которой они могут получить баллы, необходимые для выставления им зачета и (или) оценки по дисциплине (экзамену).

Студенты, набравшие меньше 60 баллов по результатам текущего и рубежного контроля, считаются не аттестованными и имеющими по ним академическую задолженность, т.е. они не могут быть допущены к промежуточной аттестации.

Студенты, набравшие в ходе текущего и рубежного контроля сумму баллов более 59 баллов, автоматически получают зачет. Для получения более высокой оценки студенты должны проходить промежуточную аттестацию.

Внедряемая балльно-рейтинговая система предполагает разработку технологической карты дисциплины (МДК и т.п.), где указываются виды обязательных работ и количество баллов, которые могут получить студенты за выполнение каждого задания.

Например, для МДК «Инструментальные средства разработки ПО», специальность СПО 230115 — Программирование в компьютерных системах, была разработана следующая технологическая карта (таблица 2).

Изучение нового материала и его закрепление оценивается в рамках баллов за личные качества.

Для видов работ предусмотрены следующие критерии оценивания:

1. Критерии оценивания работы на семинаре (максимально 3 балла).

Студент выступил с докладом, отражающим полностью тему, выступление сопровождалось презентацией и комментариями студента. Выступление было ярким, интересным, студент не обращался к записям, наладил контакт с группой, отвечал на вопросы группы и задавал свои вопросы студентам — 3 балла. Студент выступил с докладом без презентации — 1 балл. Для того чтобы задание было зачтено и были выставлены баллы, студенту необходимо набрать не менее 1 балла.

2. Выполнение лабораторной работы (максимально 3–4 баллов).

Выполнение ЛР и ее защита без ошибок — максимальное количество баллов, назначенное конкретной лабораторной работе. Выполнение ЛР с защитой, но с ошибками — 70 % от максимального количества баллов. Выполнение ЛР без защиты — 50 % от максимального количества баллов.

3. Критерии оценивания рубежного контроля 1 (минимум 20 вопросов).

Если 90–100 % тестовых вопросов верны — 7 баллов, 80 % — 6 баллов, 70 % — 5 баллов и т.д.

Если 20 % — 1 балл, 10 % — 1 балл, 5 % — 0 баллов. Для того чтобы рубежный контроль был зачтен и были выставлены баллы, студенту необходимо набрать не менее 4 балла.

4. Критерии оценивания рубежного контроля 2 (минимум 30 вопросов).

Если 90–100 % тестовых вопросов верны — 10 баллов, 80 % — 9 баллов и т.д. 5 % — 1 балл. Для того

Таблица 2

Технологическая карта МДК 03.02

Наименование раздела/ модуля/ темы и № п/п	Наименование, обязательных для выполнения студентами работ/вид работы студента по дисциплине	Количество занятий, на которых студент может выполнить тот или иной вид работы	Максимальное количество баллов за выполнение одного вида работы	Сумма максимального накопления баллов по виду работы	Сумма баллов по разделу/ модулю/ теме
Тема 2.1. Основные понятия и классификация инструментария технологии программирования	Семинар по теме «Методологии описания процессов разработки программных систем»	2	3	3	3
Тема 2.2. Логическое проектирование	Лабораторные работы № 1 — № 5.	1	4	20	20
Тема 2.3. Физическое проектирование	Лабораторная работа № 6 — № 15.	1	3	30	30
Рубежный контроль 1	Тестирование по темам 2.1	1	7	7	7
Рубежный контроль 2	Тестирование по темам 2.2, 2.3	1	10	10	10
Личностные качества студента	Критерии: Выполнение заданий вовремя, посещение занятий, активность на занятиях, ведение конспекта, аккуратность.		10	10	10
Дифференцированный зачет	Тестирование по всем темам курса	1	20	20	20
Итого, студент максимально, может набрать					100 баллов

чтобы рубежный контроль был зачтен и были выставлены баллы, студенту необходимо набрать не менее 7 баллов.

5. Личностные качества студента (максимально — 10 баллов).

Студент посетил более 60% занятий и выполнил все виды обязательных работ, которые сдавал вовремя — от 5 до 7 баллов. Студент посетил 40% занятий и выполнил все обязательные работы, но некоторые сдал не вовремя — от 3 до 5 баллов. Студент посещал занятия, но не выполнил все обязательные виды работ — от 1 до 3 баллов. К указанным баллам преподаватель может прибавить дополнительно от 1 до 3 баллов за активность на занятиях, ведение конспекта, аккуратность, а также за участие в конкурсах, олимпиадах и других мероприятиях. Для того чтобы были выставлены баллы за личностные качества, студенту необходимо набрать не менее 5 баллов.

6. Критерии оценивания дифференцированного зачета (минимум 40 вопросов теста — 20 баллов).

Для того чтобы выполнение итогового тестирования было зачтено и были выставлены баллы, студенту необходимо набрать не менее 12 баллов за тест.

К недостаткам балльно-рейтинговой системы можно отнести:

1. Увеличивающийся документооборот преподавателей. Преподаватели регулярно должны заполнять журнал накопления баллов студентами для всех групп и преподаваемых дисциплин.

2. Неадекватное оценивание способных студентов. Студенты, вынужденные пропускать занятия по разным причинам (работа, болезнь), не могут в полной мере использовать накопительную систему баллов.

3. Неполноценное овладение учебным материалом студентами. Студенты могут накопить баллы, пропуская некоторые разделы дисциплины. Соответственно это влияет на качество усвоения материала.

Однако трудоёмкая работа преподавателя по учету баллов студентов значительно упрощается при работе в системе MOODLE, которая создает и хранит портфолио каждого студента: оценки и комментарии преподавателя, все сданные работы, контроль над посещаемостью и активностью студентов. В этом случае преподавателю нет необходимости составлять отдельно ведомость учета баллов по всем видам учебной деятельности студентов, т.к. в системе MOODLE она создается автоматически. Рейтинг студентов можно выстраивать в соответствии с заданным критерием. Имеется возможность настроить список заработанных оценок (баллов), видимый студенту.

Преподаватель может просматривать списки по всем студентам, по одному студенту или по одной группе.

В любом случае, использование балльно-рейтинговой системы при организации учебного процесса способствует активизации образовательной деятельности сту-

дентов, развитию у них чувства ответственности и самостоятельности, повышает объективность оценки и оказывает положительное влияние на ритмичность работы при овладении ими профессиональными и общими компетенциями.

Литература:

1. Беспалько В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. — М.: 2006
2. Новые методы и подходы к организации образовательного процесса. / Под ред. В. И. Байденко. — М.: 2007
3. Сазонов Б. А. Балльно-рейтинговые системы оценивания знаний и обеспечение качества учебного процесса // Высшее образование в России. — 2012. — № 6

Формирование личностно-творческого компонента созидательной культуры специалиста в среднем профессиональном образовании

Мещерякова Александра Михайловна, преподаватель специальных дисциплин

Старооскольский филиал «Российского государственного геологоразведочного университета имени Серго Орджоникидзе» (СОФ МГРИ-РГГРУ)

Современный этап развития российского общества характеризуется многоплановыми проявлениями системного кризиса, углубляющегося в силу доминирования в социуме ориентации на достижение материального благополучия любой ценой, при одновременном девальвировании традиционных трудовых и духовных ценностей.

В этих условиях образование рассматривается многими исследователями как ключ к решению этой и подобных ей глобальных проблем. Для наделения сферы образования такой функцией имеются веские основания, так как оно во все времена являлось и ныне является пока основным хранилищем и транслятором культуры и культурных ценностей — ведущего фактора развития общества. При этом важнейшей целью образования является созидание человека, а в современных условиях — человека созидającego, способного продуктивно и творчески трудиться в динамично меняющихся условиях, сохраняющего и развивающего для будущих поколений окружающий мир, оказавшийся под угрозой.

В условиях устойчивой тенденции придания системе среднего профессионального образования России нового, более высокого статуса, снятия с нее определенного налета неполноценности и превращения ее в самую массовую и перспективную часть всей системы профессионального образования страны, становится очевидной актуальность исследования его возможностей в решении задач подготовки современного специалиста-созидателя.

Для того чтобы нынешние выпускники техникумов и колледжей были не только востребованными на рынке труда, но и были социально ответственными за результаты своей профессиональной деятельности, уже недостаточно того узко предметного содержания, которое осваивается ими в учебном заведении, они должны обладать некото-

рыми дополнительными качествами, знаниями, умениями, наиболее важными из которых являются: стремление к созиданию и развитию; способность самостоятельно планировать, осуществлять и контролировать свою трудовую деятельность исходя из ее социальной значимости; готовность принимать социально ответственные решения в условиях диктата рыночных отношений, быстрых изменений и жесткой конкуренции; умение работать в команде в условиях коллективных форм организации труда. Эти социально значимые качества нашли свое отражение на уровне общих целевых установок в современных Федеральных государственных образовательных стандартах среднего профессионального образования, определивших в качестве образовательного результата подготовку высококвалифицированных специалистов, способных не только к позитивному преобразованию общества, но и к самосозиданию.

В учреждениях среднего профессионального образования сохраняются тенденции к узкопрофессиональному знанию и ориентация на решение стандартных учебных, учебно-профессиональных и производственных задач шаблонными методами, которые в современной динамичной социальной практике оказываются невостребованными.

Анализ научно-педагогической литературы показал, что, несмотря на разносторонность охвата многих вопросов, касающихся организации созидательной подготовки на различных уровнях образования, специальных научных педагогических исследований феномена созидательной культуры специалиста ранее не проводилось, а тема созидательной подготовки специалистов в образовательном процессе сузла не изучалась и является открытой для теоретического и экспериментального исследования.

Все выше изложенное указывает на то, что существует противоречие между наличием социального заказа на подготовку специалиста, обладающего высокой созидательной культурой, и неготовностью образовательных учреждений среднего профессионального образования его реализовать. Одним из факторов, детерминирующих наличие этого противоречия, является отсутствие в профессиональной педагогике научной теории и практических рекомендаций по организации такой подготовки.

По нашему мнению *созидательная культура специалиста* представляет собой интегративное свойство личности, отражающее социально значимый обобщенный способ и меру самовыражения и самореализации субъекта профессиональной деятельности в соборном процессе преобразования окружающего мира, в саморазвитии и самосовершенствовании на основе общечеловеческих ценностей;

Для уточнения наметившегося содержания созидательной культуры специалиста, мы обратились к структуре профессиональной культуры применительно к педагогическим специальностям, как наиболее разработанной проблеме в профессиональной педагогике, взяв за основу структурные компоненты профессионально-педагогической культуры, предложенные профессором И.Ф. Исаевым и которая успешно используется его последователями. В содержании профессионально-педагогической культуры И.Ф. Исаев выделяет три компонента: аксиологический, технологический и личностно-творческий [1, с. 14].

В структуре созидательной культуры специалиста мы выделяем также три взаимосвязанных и взаимообусловленных компонента: *мотивационный, технологический и личностно-творческий*. В соответствии с этим мы используем три интегральных критерия оценивания уровня сформированности компонентов созидательной культуры специалиста: созидательная направленность личности, проектная компетентность, субъектно-творческий потенциал.

Остановимся на личностно-творческом компоненте созидательной культуры специалиста.

Уровень сформированности **личностно-творческого компонента** созидательной культуры специалиста оценивался нами на основе критерия «субъектно-творческий потенциал специалиста». Критерий «*Субъектно-творческий потенциал специалиста*» — это уровневая характеристика человека, отражающая развитие его субъектности и преодоления объектности, т.е. «тотальной зависимости человека от внешних условий» в преобразовательной деятельности [2, с. 133].

Субъектность отражается в способности человека производить взаимообусловленные изменения во внешнем мире и себе самом. Термином «субъектность» подчеркивается активно-преобразующая сущность человека как субъекта жизни; субъектность человека означает, что он неотделим от мира, включен в него, но вместе с тем сознательно противостоит обращению

с собой как с бездушной вещью, объектом манипуляций.

Функции субъекта в человеке неразрывно связаны с продуктивностью выполняемой им деятельности, причем не всякое отношение к деятельности раскрывает субъектные свойства человека: деятельность субъекта характеризуется не только продуктивностью, но и носит преобразующий характер, т.е. одна из функций субъектности конгруэнтна креативности человека [3].

К.А. Абульханова выделяет основные субъектные функции: целеполагание (выдвижение инициатив); определение контура активности; проявление ответственности; формирование уровня притязаний; пролонгирование действий; структурирование действий и временного континуума; резервирование сил и средств; согласование внешних требований и внутренних целей, интересов, потребностей и возможностей; разрешение противоречий в деятельности; оценка действий и всей деятельности в целом по собственным критериям; моделирование процесса и результатов деятельности; обеспечение целостности деятельности; обеспечение своевременности действий; саморазвитие субъекта; формирование личностной позиции по отношению ко всем ситуациям, которые возникают в деятельности.

Субъект деятельности характеризуется совокупностью деятельностей, мерой их освоения. Показателем развития субъекта деятельности является ее успешность [4].

Мы выделили следующие показатели критерия «субъектно-творческий потенциал»: творческая продуктивность, ответственность и субъектность.

Под *творческой продуктивностью* понимается объективный результат творческой инициативы, собственных начинаний, сверхнормативной активности и предприимчивости. В качестве оценочного показателя оно наблюдается в частоте проявления элементов творчества в учебно-профессиональной деятельности и уровне творческих достижений студента.

Показатель *ответственность* означает способность субъекта понимать соответствие результатов своих действий поставленным целям, принятым в обществе или в коллективе нормам, в результате чего возникает чувство сопричастности общему делу, при несоответствии — не выполненного долга [5, с. 406] и проявляется в способности обеспечить требуемый результат при неблагоприятных условиях.

Показатель *субъектность* представляет собой сложную интегративную характеристику личности, отражающую ее активно-избирательное, инициативно-ответственное, преобразовательное отношение к самой себе, к деятельности, к людям, к миру и жизни в целом. Она характеризует авторство жизни, способность личности самостоятельно организовывать свою деятельность и осуществлять контроль за ее ходом и результативностью.

Варьируется показатель от доминирующей ориентации студента на внешний контроль при выполнении деятельности до высокого уровня внутреннего самоконтроля.

Таблица 1

Шкала уровней сформированности личностно-творческого компонента созидательной культуры специалиста, выпускника ССУЗа

Компо- ненты	Критерии	Показатели	Уровни проявлений		
			Репродуктивный (низкий)	Продуктивный (средний)	Творческий (высокий)
Личностно-творческий компонент	Субъектно-творческий потенциал	<i>Созида- тельная про- дуктивность</i>	Безынициативен и непродуктивен в преобразова- тельной деятельности	Иногда проявляет ини- циативу, предприим- чивость, продуктивен в преобразовательной деятельности	Инициативен, пред- приимчив и высоко- продуктивен в пре- образовательной деятельности
		<i>Ответствен- ность</i>	Часто проявляет без- ответственность в обеспечении тре- буемого результата, порой даже при бла- гоприятных условиях	Обеспечивает требу- емый результат при благоприятных усло- виях, при неблаго- приятных — иногда проявляет безответст- венность	Всегда обеспечивает требуемый результат, даже при неблагопри- ятных условиях
		<i>Субъектность</i>	Слабо выражены субъектные функции в самоорганизации, доминирует внешний локус контроля	Проявляются от- дельные субъектные функции в самооргани- зации локус контроля смешанный	Ярко выражены субъ- ектные функции в са- моорганизации, до- минирует внутренний локус контроля

Представленная система критериев и показателей была положена в основу шкалы определения уровней сформированности созидательной культуры специалистов-выпускников средних профессиональных учебных заведений (табл.1).

Она также позволила по результатам констатирующего эксперимента определить реальный уровень сози-

дательной культуры студентов-выпускников средних профессиональных учебных заведений горно-геологического профиля и на основе усредненной статистики разброса наблюдаемых переменных осуществить нормативное шкалирование всех диагностических средств для каждого из уровней сформированности созидательной культуры студентов в образовательном процессе.

Литература:

1. Исаев И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: учеб.пособие для студ. высш. учеб. заведений / И. Ф. Исаев. М.: Издательский центр «Академия», 2002. — 208 с.
2. Волкова Е. Н. Психологические аспекты субъектности учителя / Е. Н. Волкова Н. Новгород: НГЦ, 1997.
3. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. — М.: Наука, 1977.
4. Абульханова К. А. С.Л. Рубинштейн — ретроспектива и перспектива // Проблема субъекта в психологической науке. М.: Академический проспект, 2000. с. 13–26.
5. Педагогика. Большая современная энциклопедия / под общей редакцией Е. С. Рапацевич. Минск: Современное слово, 2005. — с. 406

Коммуникативность как составная часть методической компетентности педагога профессионального колледжа

Уматалиева Камила Тахировна, старший научный сотрудник-соискатель

Институт повышения квалификации и переподготовки кадров системы среднего специального профессионального образования (г. Ташкент, Узбекистан)

В стране в соответствии с Национальной программой по подготовке кадров и Законом Республики Узбекистан «Об образовании», принятыми по инициативе Президента Ислама Каримова, осуществляется широкомасштабная работа по реформированию системы образования, в частности высшего образования. Успешно претворена в жизнь непрерывная система образования, охватывающая обучение в общеобразовательных школах, академических лицеях и профессиональных колледжах и высших учебных заведениях.

В нынешний век глобализации и информационных технологий, интеллектуальные ресурсы имеют приоритетное значение. Сегодня высококвалифицированные кадры, подготовленные на уровне мировых стандартов, глубоко овладевшие всеми гранями передовой науки и знаний, высококлассные профессионалы — это самые востребованные ресурсы в мире. Поэтому ныне самым эффективным и долгосрочным вложением являются инвестиции в образование. Ярким тому примером может служить опыт осуществления последовательных реформ в сфере высшего образования нашей страны. Для достижения данных целей важную роль имеет система повышения квалификации преподавателей. На данный момент в Узбекистане функционируют центры, институты, факультеты повышения квалификации преподавателей профессионального образования. Именно на данных курсах раз в три года педагоги получают новые знания, новые технологии и методики обучения и где они совершенствуют свои профессиональные знания.

Эффективность профессиональной деятельности педагогов зависит от многих факторов. Среди них особое место занимает профессиональная компетентность. Динамичность общественного развития предполагает, что профессиональная деятельность не предопределена на весь период профессиональной карьеры и предусматривает необходимость непрерывного образования, процесса постоянного повышения профессиональной компетентности.

На сегодняшний день развитие методической компетентности одна из важных задач системы повышения квалификации, сама профессиональная компетентность или методическая компетентность состоят из ряда компетенций, но как ранее было сказано, в век технологии и коммуникаций, важной является коммуникативная компетенция.

Методическая компетентность педагога неразрывно связана с его коммуникативной компетентностью. По мнению Л.И. Луценко, коммуникативная компетенция

это ядро профессионализма педагога, а сущность педагогической деятельности составляет взаимодействие с обучающимися. В различных источниках коммуникативная компетентность рассматривается как:

- способность выслушивать и принимать во внимание взгляды других людей, дискутировать и защищать свою точку зрения, выступать на публике, принимать решения, устанавливать и поддерживать контакты, справляться с разнообразием мнений и конфликтов, вести переговоры, сотрудничать и работать в команде

- компетенции в общении: устном, письменном, диалог, монолог, порождение и восприятие текста; знание и соблюдение традиций, ритуала, этикета; деловая переписка; делопроизводство, бизнес-язык; иноязычное общение, коммуникативные задачи.

- умение вступать в коммуникацию, быть понятым, непринужденно общаться;

- способность достигать желаемых результатов в общении с людьми, избегая при этом нежелательных эффектов;

- владение коллективной профессиональной деятельностью и приемами профессионального общения, как сформированность социальной ответственности за результаты своей деятельности.

Реализация современных личностно ориентированных образовательных технологий не возможна, если педагог не обладает достаточным уровнем коммуникативной компетентности, не готов гибко управлять процессом взаимодействия в ходе обучения и воспитания, применять коммуникативные технологии, содействовать взаимопониманию и т.д. От коммуникативной компетенции педагога зависит благоприятный морально-психологический климат, гуманизм и демократизм общения, результативность установления контактов, эффективность общения с точки зрения решения проблем, удовлетворенность учителя и учащихся своим трудом. Развитие коммуникативной компетенции педагога можно рассматривать и как один из способов развития и самореализации участников образовательного процесса, в том числе и повышения качества образования.

Анализируя всё выше сказанное, была определена модель развития коммуникативной компетенции преподавателя профессионального колледжа.

В профессиональной деятельности педагога профессионального колледжа коммуникативная компетенция должна выполнять три функции:

- коммуникативную, включающую обмен информацией;

— интерактивную, предусматривающую организацию взаимодействия;

— перцептивную, отражающую процесс восприятия и формирования образа другого человека и установления взаимодействия.

— Критерии развития же коммуникативной компетенции должны соответствовать основным функциям и отражать следующие умения:

— умение вести вербальный и невербальный обмен

информацией, а также проводить диагностирование личных свойств и качеств собеседника;

— умение вырабатывать стратегию, тактику и технику, взаимодействие с людьми, организовывать их совместную деятельность для достижения определенных социально значимых целей;

— умение идентифицировать себя с собеседником, понимать, как он сам воспринимается партнером по общению и эмпатийно относится к нему

9. ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

К вопросу о подготовке будущего учителя к инновационной деятельности в школе

Аужанова Назгуль Бектурсуновна, доцент;

Имангазинова Жемисжан Саттибековна, магистрант

Жетысуский государственный университет имени И. Жансугурова (г. Талдыкорган, Казахстан)

Основное назначение профессионально-педагогического образования — научить студентов решать творческие педагогические задачи. Процесс профессионального становления будущего учителя должен, по возможности, моделировать заданную структуру инновационной деятельности. В основу построения концепции подготовки учителя к инновационной деятельности были положены — системный, рефлексивно-деятельный и индивидуально-творческий подходы, обеспечивающие построение и функционирование целостного процесса формирования личности учителя [2, с. 184].

— С позиций системного подхода — все звенья педагогического образования должны максимально стимулировать проявление всех компонентов инновационной деятельности в их единстве.

— Реализация рефлексивно-деятельностного подхода — предполагает развитие способности учителя войти в активную исследовательскую позицию по отношению к своей деятельности и к себе, как ее субъекту с целью критического анализа, осмысления и оценки ее эффективности для развития личности ученика.

— Индивидуально-творческий подход — выводит на личностный уровень, обеспечивающий выявление и формирование у учителя творческой индивидуальности, развитие у него инновационного сознания, неповторимой технологии деятельности.

Процесс подготовки учителя к инновационной деятельности станет в определенной степени управляемым, если будет удовлетворять ряду специально организованных условий: преемственность всех этапов многоуровневого педагогического образования; ориентация вузовского обучения на обобщенную модель подготовки учителя к инновационной деятельности; психологическая диагностика готовности будущего учителя к данному виду деятельности; формирование у студентов творческой активности и мотивационно-целостного отношения к педагогическим инновациям; взаимосвязь методологической, специальной, общепедагогической, психологической и методической подготовки учителя; осуществление межцикловых и междисциплинарных взаимодействий, интеграция знаний в русле общих проблем инноватики; формирование у студентов инновационной культуры, восприимчивости к но-

вому; обеспечение системообразующих функций педагогической практики в ее единстве с исследовательской подготовкой; изучение и критериальная оценка динамики освоения инновационной деятельности учителя.

6. Последовательность подготовки учителя к инновационной деятельности на первом этапе, согласно исследователям (Сластенина В.А. и Подымовой Л.С.).

— Первый этап — развитие творческой индивидуальности учителя, формирование у студентов способности выявлять, формулировать, анализировать и решать творческие педагогические задачи, а также развитие общей технологии творческого поиска: самостоятельный перенос ранее усвоенных знаний и умений в новую ситуацию, видение проблемы в знакомой ситуации, новой функции объекта, определение структуры объекта, видение альтернативы решения или его способа, комбинирование ранее усвоенных способов деятельности в новой применительно к возникшей проблеме, развитие критичности мышления.

— Второй этап — овладение основами методологии научного познания, педагогического исследования, введение в инновационную педагогику. Студенты знакомятся с социальными и научными предпосылками возникновения инновационной педагогики, ее основными понятиями, творчески интерпретируют альтернативные подходы к организации школы, изучают основные источники развития альтернативной школы, знакомятся с различными типами инновационных учебных заведений и т.д.

— Третий этап — освоение технологии инновационной деятельности. Знакомятся с методикой составления авторской программы, этапами экспериментальной работы в школе, участвуют в создании авторской программы, анализируют и прогнозируют дальнейшее развитие новшества, трудности внедрения.

— Четвертый этап — практическая работа на экспериментальной площадке по введению новшества в педагогический процесс, осуществление коррекции, отслеживание результатов эксперимента, самоанализ профессиональной деятельности. На этом этапе формируется инновационная позиция учителя, как система его взглядов и установок в отношении новшества.

— Конкретизацией названных этапов является технология способов, приемов, операций, последователь-

ность выполнения которых обеспечивает решение поставленных задач.

7. Главным фактором инновационной подготовки учителя является развитие его индивидуального стиля деятельности, т. к. присвоение новшеств происходит на индивидуально-личностном уровне.

Все процедуры инновационно-рефлексивных технологий можно разбить на следующие этапы [3, с. 167]:

- 1 — этап поиска новых идей;
- 2 — этап формирования нововведения;
- 3 — этап реализации нововведения;
- 4 — этап закрепления новшества.

— Этап поиска новых идей включает в себя формирование информационного инновационного фона в курсе «Основы инновационной педагогики», актуализацию школьных проблем и потребностей, предварительную работу по формулировке целей, идей нововведения, создание образа будущего школы.

— Этап формирования нововведения — состоит из проектирования в активных формах хода нововведенческой работы, опробование отобранных новшеств, принятие решения о введении нового в школу.

— Этап реализации нововведения — предполагает создание условий для проведения экспериментальной работы в школе, рефлексии хода эксперимента, коррекции содержания и введения новшеств.

— Этап закрепления новшества — представляет собой закрепление образа обновленной школы в сознании учителей, психокоррекционную и методическую работу по совершенствованию инновационного поведения педагога.

Лейтмотивом всех четырех фаз является развитие восприимчивости к новому и субъективности отношения к осваиваемому новшеству.

Необходимым компонентом в структуре инновационной деятельности является рефлексия, как познание и анализ учителем явлений собственного сознания и деятельности (взгляд на собственную мысль и действия со стороны).

Термин «рефлексия» в отечественной литературе начал использоваться в 30–40 годах прошлого века. Анализируя различия в подходах к проблеме, следует отметить наличие двух традиций в трактовке рефлексивных процессов:

- рефлексивный анализ сознания, ведущий к разъяснению значений объектов и их конструирование;
- рефлексия, как понимание смысла межличностного общения.

В связи с этим выделяются следующие рефлексивные процессы: самопознание и понимание другого, самооценка и оценка другого, самоинтерпретация и интерпретация другого. Наиболее активное и многостороннее изучение рефлексии присутствует в работах, посвященных выявлению механизмов творческого решения задач.

Рефлексия (от лат. *Reflexio* — обращение назад) — процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний. Понятие рефлексия возникло в философии и означало процесс размышления индивида о происходящем в его собственном сознании.

Рефлексия — это не просто знание или понимание субъектом самого себя, но и выяснение того, как другие знают и понимают «рефлексирующего», его личностные особенности, эмоциональные реакции и когнитивные (связанные с познанием) представления. Когда содержанием этих представлений выступает предмет совместной деятельности, развивается особая форма рефлексии — предметно-рефлексивные отношения.

Рефлексия на целеполагание в инновационной деятельности учителя имеет следующие характеристики:

- прямой анализ — целеполагание от актуального состояния педагогической системы к конечной планируемой цели;
- обратный анализ — целеполагание от конечного состояния к актуальному;
- целеполагание от промежуточных целей с помощью как прямого, так и обратного.

Можно утверждать, что инновационная деятельность начинается с «борьбы мотивов», поиска смысла. Иногда построение учителем целей начинается при явно недостаточной информации о способе построения модели концепции, об условиях деятельности, что может привести к появлению риска во введении новшеств.

Возможность учителя свободно осуществлять целеполагание и осознавать ее целесообразность зависит от следующих условий:

- от того, насколько педагог может осознавать и управлять процессами целеполагания, разлагать их на составляющие, отслеживать эти процессы — это дает ему возможность видеть себя на пути построения педагогической концепции, а значит, яснее представлять границы своих состояний и действий;
- при анализе значимости мотива — способности распознавать значимость инноваций для детей и для себя, умения самостоятельно строить алгоритмы для достижения цели;
- от уверенности, гибкости, адекватности действий учителя при анализе и оценке результатов и последствий достижения цели;
- от владения алгоритмами выбора инновационной цели.

По данным опросов и наблюдений — лишь небольшая часть учителей (от 10 до 15 %) способны критически отнестись к собственному опыту. Для большинства он едва ли не единственный ориентир в определении целей и задач работы с детьми, главный источник представления о них, ведущий критерий в оценке эффективности рекомендуемых методов работы. По степени значимости собственный опыт далеко оставляет позади себя и советы коллег, консультации методистов, педагогическую литературу и др. Ни один из внешних регуляторов не может сравниться по степени значимости с собственным опытом [1, с. 46].

Обобщая вышесказанное, необходимо отметить, что процесс рефлексии индивидуален. Активизация рефлексивной позиции в инновационной деятельности учителя несомненно связана с личностью педагога, с его

ориентацией на саморазвитие. Источником этого процесса выступает система осознаваемых учителем противоречий в педагогической деятельности, именно поэтому необходимо создавать в учебно-профессиональной деятельности такие ситуации, которые актуализировали бы рефлексивную позицию, формировали позитивное самовосприятие, стимулировали процессы самоутверждения.

Рефлексивное сознание контролирует процесс построения и проверки тех или иных инноваций в школе, критически осмысливает все этапы деятельности. Есть основания предположить также, что инновационная деятельность не всегда четко осознается, по крайней мере, на этапе создания программ, целей. Она часто реализуется, как создаваемое и неосознаваемое, спонтанно и сознательно реализуемые способы и формы педагогической деятельности.

На следующем этапе рефлексивной деятельности учитель анализирует себя, как преодолевающего, корректирующего свою деятельность субъекта. Он способен актуализировать и формировать сложные, адекватные решаемой проблеме, шкалы оценивания, понимать себя как верно или ошибочно решающего педагогические задачи, конструктивно относиться к границам своей деятельности. В результате рефлексии на успешное выполнение деятельности, учитель с развитой «Я — концепцией» испытывает удовлетворение, уверенность, чувство свободы и счастья. Такой педагог самоутверждается как личность, так как знает, что способен преодолеть (и действительно преодолевает) препятствия личностного и духовного роста на пути достижения цели по введению новшеств в школу. Он интегрируется в педагогическом обществе, передает другим свои «находки», несет ответственность за свою инновационную деятельность перед детьми, руководителями, самим собой.

Обращение к анализу проблем школьного и вузовского образования с неизбежностью выдвигает задачу оценки и разработки теоретических основ формирования инновационной деятельности учителя. Эта задача имеет глубокий социально-педагогический смысл, так как от её решения зависит успех преобразований в системе образования, перспективы развития школы. Выявление ведущих тенденций, принципов, психолого-педагогических условий инновационной подготовки учителя.

Сегодня в нашей стране происходит становление науки о педагогических нововведениях. Выделение этой науки в самостоятельную отрасль началось с общественно-педагогического движения, с возникновения противоречия между имеющейся потребностью в быстром развитии школы и неумением педагогов её реализовать. Возрос массовый характер применения нового.

Кое-что сделано, но остаётся ещё немало нерешенных проблем, и одна из них — дать целостное теоретическое представление о педагогической инноватике, её составе, структуре и функциях.

Обществу нужны творчески мыслящие люди, специалисты, а это предполагает творческое освоение современных знаний. Разумеется, многое можно сделать с помощью проблемного обучения, но ведь оно требует больших затрат времени, чем объяснительно-иллюстративные методы, передающие знания в готовом виде. Необходим поиск новых подходов, обеспечивающих эффективность обучения, и он невозможен без инновационной деятельности учителей. Именно поэтому так важно сейчас научить этому педагогов и изменить систему подготовки педагогических кадров.

К сожалению, есть немало материально-технических, финансовых, социальных трудностей, которые сдерживают инновационные устремления нашего учительства, мешают овладеть в требуемой мере современной духовной культурой, необходимой для творчества. Существует явное противоречие между возможностями и реальным состоянием педагогического сообщества в освоении и оценке нового.

Крайне любопытной оказалась идея Морозова и Пидкасистого в статье «Подготовка учителей к инновационной деятельности» [4, 88–90], где они предлагают концептуальные положения к подготовке учительских кадров, предлагая создавать при соответствующей государственной политике психолого-педагогическое обеспечение такой вначале элитарной, а затем и массовой подготовки. На мой взгляд, процесс этот сугубо индивидуальный. А то, что выбрасывается в массы, мгновенно обесценивается. Наверное, нам не безынтересно будет приобщиться к опыту наших американских коллег. Где «новое», «инновационное» у нас, у них сплошь и рядом. Так называемые «открытые школы», «частно-открытые» и т.д. И это давно уже стало нормой и никого не удивляет. Рядом сосуществуют совершенно разные направления. Как говорится «разное рядом».

И, в заключение, нет, и не может быть общей модели (для всех) педагога-экспериментатора. Созданный в определенной системе, фактически являясь её продуктом, он будет транслировать её «идеологию» [5, с. 125]. Да и не нужно это массам. Сам принцип в инновационной педагогике мне нравится своим личностно-ориентированным подходом, т.е. потенциальной возможностью создания разного — рядом. И чем больше будет этого разного, тем лучше. Появится больше возможностей для выбора. Тогда как у среднестатистического школьника он, в принципе, не так уж велик. И может быть, поэтому именно сейчас надо особенно заниматься системой подготовки педагогических кадров в инновационном залоге, как гаранта нашего «светлого» будущего в образовании.

Литература:

1. Аужанова Н.Б. Работа над научной темой в процессе повышения квалификации учителей в школе. Сб. — Томск, 2011, с. 45–49.

2. Лапин Н. И., Пригожин А. И. и др. Нововведения в организациях. — М., 2001. — 246 с.
3. Маркова А. К. Психология труда учителя. — М.: Просвещение, 2005. — 337 с.
4. Морозов Е. П., Пидкасистый П. И. Подготовка учителей к инновационной деятельности. — Сов. педагогика, 1991, № 10, с. 88–93.
5. Слостёнин В. А., Подымова Л. С. Педагогика: инновационная деятельность. — М., 1999. — 378 с.

Инструментарий конкурентоспособного преподавателя в подготовке компетентного специалиста в неязыковом вузе

Бибик Инна Анатольевна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель
Амурская государственная медицинская академия (г. Благовещенск)

The article is about some efficient tools (Internet Technologies) in teaching students of non-linguistic Institutes, which can help the users to develop competitiveness and information and communication competence. In this connection these tools are very useful both for students and teachers.

Keywords: competitiveness, information and communication competence, tools, Internet Technologies.

Вхождение России в европейское образовательное пространство, прошедшие переговоры Минобрнауки России с руководством профильного министерства и ведущих вузов Гонконга (2013 г.), а также ряд других мероприятий, направленных на активизацию образовательного сотрудничества и обмен лучшими практиками в области высшего образования, служат импульсом для повышения уровня конкурентоспособности российских вузов и становления, как конкурентоспособных преподавателей вуза, так и конкурентоспособных, компетентных специалистов.

Конкурентоспособность на современном рынке труда во многом зависит от готовности к многофункциональной и все более усложняющейся деятельности человека, от обладания профессионалом «интегральными характеристиками конкурентоспособной личности» (Л. М. Митина): направленностью, гибкостью (эмоциональной, поведенческой, интеллектуальной), компетентностью, от готовности участвовать в профессиональных конкурсах.

Говоря о конкурентоспособности преподавателя высшей школы, имеется в виду позитивная конкурентоспособность, которая проявляется в сотрудничестве, во взаимообогащающем диалоге, в адекватном выборе инновационной технологии «здесь и сейчас», в нахождении «индивидуального стиля деятельности» (В. С. Мерлин), в готовности к «самопрезентации» (Н. В. Тамарская), в «самоконкуренции» (Ю. В. Андреева), в «честной конкуренции» (П. Сорокин) по всем видам профессиональной деятельности, при которой «равные соперники напряжением своей творческой энергии становятся более конкурентоспособными» (Н. И. Пирогов).

Таким образом, конкурентоспособный преподаватель вуза — это специалист, обладающий умениями и качествами, свойственными конкурентоспособной личности профессионала; ориентированный на профессиональные

ценности, основой которых является определенный «нравственный фундамент» (И. П. Саратцева) — интеллигентность; способный находить «динамический баланс» (Т. А. Коробкова, П. В. Скулов) между данными компонентами и потребностями потребителей образовательных услуг — студентов. Для преподавателя такого уровня, представляющего собой ретранслятор профессионально-личностных качеств и способов деятельности (В. И. Андреев) для будущего конкурентоспособного, компетентного специалиста, характерной особенностью является способность достигать поставленные цели в разных, быстро меняющихся образовательных ситуациях за счёт владения методами решения большого класса профессиональных задач средствами современного инструментария.

К инструментарию (инструментам/tools) 21 века в зарубежной литературе в большинстве своем относят Интернет-технологии. Tools don't teach but they can change the way we teach. Инструментарий/инструменты не обучают, они могут изменить способ обучения.

В педагогической деятельности преподавателя неязыкового вуза под инструментарием будем понимать современные инновационные Интернет-технологии (ИКТ), служащие для повышения уровня информационно-коммуникационной компетентности как одной из ведущих в подготовке конкурентоспособного, компетентного специалиста.

В контексте обсуждаемого вопроса умение общаться на иностранном языке не только при личной встрече, но и посредством всевозможных сервисов и служб сети Интернет является важным показателем уровня сформированности информационно-коммуникационной компетентности конкурентоспособного специалиста.

Это связано с тем, что в современных условиях конкуренции будущий профессионально-личностный успех

специалиста, позиционирующего свои интересы и представляющего себя, напрямую зависит от выстраивания им профессиональных отношений средствами Интернет-ресурсов.

Под ИКТ в методике обучения иностранным языкам следует понимать совокупность форм, методов, способов, приёмов обучения иностранному языку с использованием ресурсов сети Интернет и социальных сервисов.

К таким социальным сервисам относят следующие: блог, подкаст, Твиттер, и другое.

В связи с этим в 2010–2011 учебном году преподаватели кафедры иностранных языков Амурской ГМА внедрили информационно-коммуникационные технологии в учебный процесс на лечебном и педиатрическом факультетах.

На основе анкетирования нами был проведён анализ осведомлённости студентов об Интернет-технологиях и социальных сервисах и анализ отношения студентов (1 и 2 курсов) Амурской ГМА к ИКТ как к средству обучения иностранному языку.

В исследовании приняло участие 236 студентов-медиков. По результатам опроса удалось выяснить, что 98 % респондентов являются активными пользователями Интернета и выходят в сеть ежедневно. 85 % опрошенных студентов положительно отнеслись к идее изучения иностранного языка посредством Интернет-технологий и нашли её интересной и актуальной. В результате обработки данных исследования выяснилось, что более 60 % студентов никогда не пользовались и не имеют представления о том, что такое Twitter, Podcast, Glogster.

При этом любопытным и полезным для нас оказалось, что большинство из респондентов выходят в сеть для общения и поиска учебной информации в социальных сетях Интернет.

По степени популярности среди студентов Амурской ГМА социальные сети и блоги расположились в следующем порядке: Одноклассники (45 %), ВКонтакте, Мой мир, Facebook, В кругу друзей, Мир тесен, LiveJournal (ЖЖ).

Подавляющее большинство студентов чётко представляли что такое блог. 20 % читали блоги звёзд шоу бизнеса и кино. 32 % вели свои блоги на русском языке.

В связи с этим для формирования информационно-коммуникационной компетентности конкурентоспособного специалиста целесообразно было начать процесс интеграции ИКТ в учебный процесс именно с социального сервиса блогов.

Опытно-экспериментальная работа с использованием блогов на кафедре иностранных языков проходила в несколько этапов.

Целью первого этапа стало знакомство студентов 1 и 2 курсов с особенностями использования блог-технологий в процессе обучения иностранным языкам. На втором этапе преподаватели продемонстрировали блоги и их возможности (www.BLAGOVESCHENSK2011.blogspot.com, www.1year-project.blogspot.com).

Затем, например, студентам 2 курса было предложено поучаствовать в Интернет-проекте «Нобелевские лауреаты США в области физиологии и медицины» («USA Nobel Laureates in Medicine»).

Студенты получили первое практическое задание создать свой блог на платформе www.blogspot.com, выбрать дизайн блога, загрузить информацию о Нобелевском лауреате.

В дальнейшем студенты делали гиперссылки, вставляли мультимедийные объекты (*изображения, видео, аудиофайлы*) о своих лауреатах, загружали сообщения. На своих страничках в блогах они отвечали на вопросы однокурсников и преподавателей, а также оставляли комментарии к публикациям своих однокурсников на английском языке.

Каждую неделю преподаватели кафедры давали новые задания.

Стоит отметить, что преподавателями кафедры иностранных языков был разработан свод правил, касающихся соблюдения сетевого этикета, языковых норм, грамматической и стилистической корректности, регулярности чтения и комментирования, обновляемости информации на блогах студентов.

Для выявления уровня конкурентоспособности, информационно-коммуникационной компетентности студентов-блогеров 2 курса на данной ступени их профессионального становления был проведен конкурс «Самый активный блогер» по разработанным заранее критериям. *В качестве критериев участия в конкурсе были выделены следующие: 1) interesting facts about the chosen Noble laureate (from the USA); 2) You Tube films about the chosen Noble laureate (from the USA); 3) photo (s) of the chosen Noble laureate (from the USA); 4) your photo (s); 5) a short story about yourself (-ves); 6) a film about yourself (-ves); 7) quantity of your comments on the other participants blogs, photos, films etc.*

На заключительном этапе был подведен итог конкурса. Студенты проанализировали свою работу и работу своих однокурсников. Совместно с преподавателями студенты определили задачи по самопрезентации, последующего освоения Интернет-технологий и дальнейшего самосовершенствования по вопросам позитивной конкурентоспособности и информационно-коммуникационной компетентности.

На этом же этапе было проведено анкетирование студентов-медиков с целью определения отношения участников проекта к блогам.

С помощью опроса удалось выяснить, что среди достоинств использования блогов респонденты выделяют следующее: а) возможность проявить себя; б) поделиться своими мыслями и впечатлениями о ходе работы с другими участниками проекта; в) научиться пользоваться службами Интернета; г) узнать какую информацию нашли одноклассники; д) получить комментарии от однокурсников и преподавателей о своей работе и о ценности найденного материала; е) узнать много нового по теме;

ж) расширить словарный запас; з) накопить и обработать материал.

В целом, студенты отметили повышение уровня осведомлённости в области ИКТ и проявили желание осваивать новые Интернет-технологии в новом учебном году.

Таким образом, логичным стала апробация другого Интернет-проекта. И в 2011–2012 учебном году в рамках недели языка был запущен проект с использованием социальной сети «Facebook».

Студенты выполнили следующие задания:

1. Просмотрели фильм об основателе социальной сети «Facebook».

2. Зарегистрировались в социальной сети «Facebook».

3. Нашли и подписались под англоязычные медицинские on-line журналы и масс-медиа источники, такие как BBC, CNN и др.

В результате такой работы у студентов появилась возможность отслеживать интересующие их статьи по научным медицинским проблемам в ленте активности на своей страничке в «Facebook» в режиме нон-стоп через телефоны, модемы операторов сотовой связи, стационарные компьютеры.

Затем участники проекта написали аннотации к понравившимся им статьям из медицинских журналов на английском языке.

В течение 2012–2013 учебного года в работу с социальной сетью «Facebook» включилось 129 студентов 1–2 курсов Амурской ГМА.

Необходимо подчеркнуть, что формирование информационно-коммуникационной компетентности будущего конкурентоспособного специалиста — сложный и длительный процесс. Для преподавателей и студентов он сопряжён с рядом трудностей, связанных со следующим: 1) недостатком знаний о существующих технологиях в сети Интернет, 2) отсутствием умений пользоваться этими технологиями, 3) незнанием методики использования данных технологий в процессе обучения иностранным языкам в неязыковом вузе, 4) психологической неготовностью, как студентов, так и преподавателей к кардинально новым формам и методам при обучении иностранным языкам.

При этом следует сделать вывод, что обладая такими дидактическими свойствами, как простота использования и доступность, эффективность организации информационного пространства, интерактивность и мультимедийность блоги и другие социальные сети могут служить интерактивной платформой для реализации методических, педагогических и образовательных целей в подготовке конкурентоспособного, компетентного специалиста, а также для повышения уровня конкурентоспособности самих преподавателей.

Литература:

1. Андреев В.И. Конкурентология. Учебный курс для творческого саморазвития конкурентоспособности / В.И. Андреев. — Казань: Центр инновац. технологий, 2004. — 468 с.
2. Митина Л.М. Психология развития конкурентоспособной личности / Л.М. Митина. — М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2002. — 400 с.
3. Титова С.В. Ресурсы и службы Интернета в преподавании иностранных языков / С.В. Титова. — М.: МГУ им. М.В. Ломоносова, 2003.

Создание открытых образовательных ресурсов как основа реализации принципа открытости в лингвоинформационной образовательной сети

Гребенщикова Александра Вячеславовна, кандидат педагогических наук, доцент
Челябинский государственный университет

В настоящее время система высшего образования во всём мире переживает эпоху значительных перемен, смены фундаментальных принципов. Сегодняшние целевые ориентации информационного общества предполагают ослабление институциональных позиций университета. Теряя черты иерархичности, линейности, централизации, систему вертикальных связей, система высшего образования превращается в лингвоинформационную образовательную сеть (*термин наш*). Основными чертами лингвоинформационной образовательной сети являются:

— глобализация и открытость — сетевое лингвоинформационное образовательное пространство имеет гло-

бальный характер, пространственно-временные, возрастные границы практически отсутствуют, доступ к информации, образовательным ресурсам в большинстве случаев свободный;

— индивидуализация и десинхронизация — возможность выбирать индивидуальную программу обучения, слушать курсы в разных учебных заведениях, самостоятельно определять сроки обучения, а как результат выстраивать индивидуальную траекторию профессионального развития;

— многообразие — методы, формы, способы получения образования варьируются в зависимости от инди-

видуальных предпочтений студентов, однако полученный диплом при этом должен соответствовать общемировым стандартам, участники образовательного процесса многообразны, как со стороны провайдеров образовательных услуг, так и со стороны пользователей;

— минимизация и децентрализация — ориентация образовательного процесса на обучение в малых группах или индивидуально, в связи с чем, со временем отпадёт необходимость в огромных университетских зданиях и аудиториях, наличие системы горизонтальных связей, возникающих в результате взаимодействия на уровне образовательных учреждений в разных городах и странах, децентрализации руководства образовательными учреждениями;

— полилогический характер взаимодействия преподавателя/ей и студентов, где роль ученик-учитель трансформируется во взаимоотношения партнёрства, учебный процесс имеет характер субъект-субъектного взаимодействия, взаимообучения и взаиморазвития.

В настоящее время лингвоинформационная образовательная сеть уже формируется и современные университеты вынуждены будут влиться в нее как полноценные участники, иначе они рискуют окончательно потерять статус «институционального оплота» высшего профессионального образования.

Для вхождения в лингвоинформационную образовательную сеть как полноценные участники университеты должны обладать чертами, присущими самой сети. Значительным продвижением в сторону формирования лингвоинформационной образовательной сети является создание, продвижение и использование университетами открытых образовательных ресурсов.

Термин «открытые образовательные ресурсы» (Open Educational Resources, OER) был впервые введен в научный оборот на Форуме по открытым обучающим системам для развивающихся стран, организованном ЮНЕСКО в июле 2002 г. Результатом форума стало принятие декларации, содержащей первое, принятое ЮНЕСКО определение данного термина. «Открытые образовательные ресурсы — учебные и научные ресурсы, существующие в открытом доступе или выпущенные под лицензией, которая разрешает их бесплатное использование и модификацию третьими лицами» [1]. Согласно принятому определению, отличительными особенностями открытых образовательных ресурсов (ООР) являются:

— методическая, учебная или научная направленность материалов;

— поддержание различных форматов и носителей для представления материалов;

— опубликование на условиях открытой лицензии учебных и научных материалов, являющихся общественным достоянием;

— обеспечение бесплатного доступа, использования, переработки и перераспределения материалов другими пользователями.

Обращаясь к вопросу видов ООР, следует сказать, что они могут представлять собой как полный электронный

курс обучения или учебный модуль, так и его отдельные элементы или их комбинации: методические материалы, учебные пособия, практикумы, видео- и аудиоматериалы, тесты, контрольные задания, программное обеспечение, другие материалы, инструменты или технологии, направленные на обеспечение (поддержку) доступа к знаниям [2].

Открытые образовательные ресурсы могут быть ранжированы по уровню образовательной программы, на который они рассчитаны — общеобразовательные программы (начальное, основное, среднее) и профессиональные образовательные программы (начальное, среднее, высшее профессиональное образование), а также тематике и типам образовательных ресурсов.

Таким образом, в общем понимании открытыми образовательными ресурсами являются любые виды общественно доступных учебных и научных материалов, которые размещаются в соответствии с «открытыми лицензиями», позволяющими свободно использовать эти материалы любыми пользователями — копировать, модифицировать, создавать на их основе новые ресурсы. За прошедшие десять лет в мире были созданы и размещены в Интернете тысячи коллекций, содержащих в открытом доступе миллионы образовательных ресурсов — лекционных курсов, электронных учебников, учебных и методических пособий, обучающих модулей, аудио- и видеоматериалов, тестов, компьютерных программ, а также других материалов, которые могут быть использованы для предоставления доступа к знаниям.

Обсуждение проблемы реализации принципа открытости лингвоинформационной образовательной сети может проходить в двух основных направлениях: использование ООР и их создание. Следует констатировать тот факт, что в реалиях отечественного высшего образования скорее следует говорить об использовании ООР, хотя гораздо более перспективной и дальновидной для развития данной системы является ситуация их создания. Вместе с тем, процесс создания и использования ООР это процесс взаимообусловленный. В данной статье рассмотрим проблему создания ООР.

Отличительной особенностью лингвоинформационной образовательной сети является многообразие её субъектов. Со стороны провайдеров образовательных ресурсов это могут быть: международные, национальные коммерческие и некоммерческие организации, благотворительные фонды, университеты, институты, научные лаборатории и другие научно-образовательные учреждения, коллективы авторов, отдельные преподаватели и другие частные лица. Следовательно, все вышеназванные субъекты лингвоинформационной образовательной сети (провайдеры образовательных услуг) могут являться создателями ООР. Приведём некоторые примеры.

В контексте проблемы создания и продвижения ООР среди международными организациями следует в первую очередь назвать ЮНЕСКО. С 2002 года на сегодняшний день в проекте ЮНЕСКО по созданию ООР участвуют

Таблица 1

Классификация ООР по методическому назначению

Тип ресурсов	Назначение
Обучающие	Сообщают знания, формируют умения, навыки учебной или практической деятельности, обеспечивая необходимый уровень усвоения
Тренажеры	Предназначены для отработки умений и навыков, повторения или закрепления пройденного материала
Контролирующие	Предназначены для контроля или самоконтроля уровня овладения учебным материалом
Информационно-поисковые	Сообщают сведения, формируют умения и навыки по систематизации информации
Демонстрационные	Визуализация изучаемых объектов, явлений, процессов с целью их исследования и изучения
Имитационные	Представляют определенный аспект реальности для изучения его структурных или функциональных характеристик
Лабораторные	Удаленные эксперименты на реальном оборудовании
Моделирующие	Моделирование объектов, явлений, процессов с целью их исследования и изучения
Учебно-игровые	Создания учебных ситуаций для обучения в игровой форме
Игровые	Организация досуга для развития памяти, реакции, внимания и других способностей

около 150 крупнейших университетов из 21 страны мира, предоставивших в открытый доступ собственные учебные материалы в рамках консорциума Open Course Ware — <http://www.ocwconsortium.org>

Среди коммерческих организаций, разработчиков ООР, в первую очередь, необходимо отметить IT-компании (Google, IBM, MicroSoft, Apple). Достойным российским примером некоммерческих организаций-создателей ООР может являться благотворительный фонд В. Потанина, который стал инициатором создания веб-ресурса «Преподаватель он-лайн».

<http://professorjournal.ru/web/guest>

Ведущие университеты мира имеют собственные открытые образовательные среды, в которых размещают образовательные ресурсы. В настоящее время в движении ООР участвуют тысячи университетов по всему миру (Табл. 2).

Однако, следует отметить, что все вышеназванные субъекты лингвоинформационной образовательной сети являются в большей степени инициаторами создания

Таблица 2

Университеты — лидеры в области создания ООР

Страна	Университеты — лидеры в области создания ООР
США	<ul style="list-style-type: none"> Yale University (Йельский университет) Princeton University (Университет Принстона) Massachusetts Institute of Technology (Массачусетский технологический институт) — http://ocw.mit.edu/courses/
Страны Европы	<ul style="list-style-type: none"> Paris Institute of Technology (Парижский технологический институт) University of Nottingham (Университет Ноттингхэма) The Open University (Открытый университет дистанционного образования (Великобритания))
Япония	<ul style="list-style-type: none"> Nagoya University (Университет Нагойи)
Австралия	<ul style="list-style-type: none"> University of Southern Queensland (Университет Южного Квинслэнда)
В России большая работа в этой области проводится на уровне Министерства образования и науки РФ.	
<ul style="list-style-type: none"> Федеральный центр информационно-образовательных ресурсов — http://eor.edu.ru (Ресурсы подразделены по ступеням образования (начальное, общее среднее, профессиональное, дополнительное)) Федеральный портал «Российское образование» — http://www.edu.ru. 	
Россия	<ul style="list-style-type: none"> МГУ им. Ломоносова Высшая школа экономики ОмГУ

Таблица 3

№	Тип ООР	Средства разработки
1	Методические материалы, учебные пособия, практикумы	<ul style="list-style-type: none"> eXe — learning xhtml editor iBooksAuthor Google Blogger
2	Видео- и аудиоматериалы, вебинары	<ul style="list-style-type: none"> Articulate http://www.articulate.com/ Adobe Acrobat Connect Pro
3	Полный электронный курс обучения или учебный модуль	<ul style="list-style-type: none"> Moodle — специализированная система управления учебным процессом — www.Moodle.org

ООР, обеспечивая отдельных преподавателей-авторов ООР необходимыми техническими, финансовыми, правовыми и другими условиями для эффективной работы направленной на проектирование ООР. Таким образом, именно преподаватель выполняет основные действия, направленные на создание ООР. В этой связи при осуществлении образовательного процесса в лингвоинформационной образовательной сети на уровне создания ООР перед преподавателем стоят следующие основные задачи:

1. проектирование ООР (поиск и подбор необходимых средств и инструментов, программного обеспечения);
2. защита авторских прав;
3. грамотная интеграция ООР в образовательный процесс.

Для решения данных задач преподаватель должен обладать необходимыми и достаточными знаниями, умениями и навыками, а иными словами компетентностями. Осуществление проектирования ООР требует от преподавателя владения информационной компетентностью, в которую входят аналитический компонент (знания, умения, навыки, личностные качества, необходимые для эффективного поиска и обработки информации, ее анализа и синтеза) и технический компонент (знания, умения и навыки в сфере использования современной компьютерной техники, необходимого программного обеспечения, опыт осуществления работы в глобальной информационной сети). Для осуществления защиты авторских прав на созданный ООР преподавателю необходимо владение правовой компетентностью (знания, умения и опыт в области правового поля в сфере работы с информацией в лингвоинформационной образовательной сети). Грамотная интеграция созданных ООР в образовательный процесс предопределяет наличие у преподавателя знаний, умений и опыта в области современных образовательных технологий (форм, средств, методов и приемов обучения и т. д.), что представляет собой содержание методической компетентности педагога, как субъекта лингвоинформационной образовательной сети.

Для осуществления проектирования ООР ключевым вопросом становится выбор соответствующих средств (программного обеспечения) для разработки ООР. Такие средства могут быть классифицированы в зависимости от того какой именно тип ООР разрабатывается на их основе (Табл.3):

Одним из основных компонентов определения открытых образовательных ресурсов является следующий тезис: ООР должны быть «размещены в свободном доступе, либо выпущены под лицензией, разрешающей их свободное использование и модификацию». Очевидно, что в процессе публикации и распространения ООР у преподавателей-авторов, а также у редких добросовестных пользователей возникает вопрос защиты авторского права.

Решением защиты авторских прав создателей ООР стало появление идеи открытой лицензии для публикации Creative Commons (CC)[3]. Лицензии CC существуют одновременно в трех формах: юридической, в форме понятного описания и в виде символа, отдаленно напоминающего знакомый всем знак копирайта. Вставка этого символа на страницу с произведением, собственно, и дает знать всем пользователям, какую именно лицензию Creative Commons для своего труда выбрал автор. Всего существует шесть видов лицензий Creative Commons (Рис. 1).

Однако существуют несколько вариантов использования текста. Например:

— лицензия «С указанием авторства» самая открытая. Она позволяет людям распространять, редактировать, поправлять и брать произведение за основу для производных даже на коммерческой основе с указанием авторства.

— лицензия «С указанием авторства — Без производных» разрешает распространение, коммерческое и некоммерческое использование публикации при условии, что произведение передается неизменным и сохраняет свою целостность.

Для получения лицензии автору надо зайти на сайт организации, либо на сайт национального представительства, пройти процедуру регистрации, выбрать лицензию и получить ее (<http://creativecommons.org/>).

Возвращаясь к вопросу задач, стоящих перед преподавателями-авторами ООР, отметим, что гарантией обеспечения эффективного использования ООР является их грамотная интеграция в образовательный процесс. ООР могут быть интегрированы в образовательный процесс на следующих уровнях:

- на уровне образовательного учреждения и академического года;
- на уровне учебной дисциплины и периода ее проведения.

Права использования		
	CC BY-ND	Разрешение свободного доступа к материалам без права внесения в них каких-либо изменений при условии указания автора
	CC0	Передача ресурса в открытый доступ, отказ от всех авторских прав
	CC BY	Разрешение любых изменений при условии ссылки на источник
	CC BY-NC	Разрешение любых изменений при условии ссылки на источник и только в некоммерческих целях
	CC BY-NC-SA	Разрешение любых изменений и использования материала в некоммерческих целях, обязательны указание имени автора и лицензирование производных работ на условиях такой же лицензии, как и у оригинального произведения
	CC BY-SA	Разрешение любых изменений и использования материала, в том числе в коммерческих целях, обязательны указание имени автора и лицензирование производных работ на условиях такой же лицензии, как и у оригинального произведения

Рис. 1. Виды лицензии Creative Commons

Вопрос интеграции ООР в образовательный процесс является смежным, относится как к проблеме создания, так и использования ООР как основы реализации принципа открытости в лингвоинформационной образовательной сети.

В заключение отметим, что на пути реализации принципа открытости лингвоинформационного высшего об-

разования перед нами стоят многочисленные организационные, правовые, технические, научно-методические сложности и задачи, но только преодоление таких сложностей обеспечит отечественным университетам дальнейшее движение вперед и позволит удерживать лидирующие позиции на мировом рынке образовательных услуг.

Литература:

1. Декларация ЮНЕСКО, разработанная на Форуме по открытым обучающим системам для развивающихся стран, июль 2002 — Режим доступа: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/Events/Paris%20OER%20Declaration_01.pdf (Дата обращения: 26.10.2013).
2. Открытые образовательные ресурсы / Н. Днепрова, Н. Комлева. — Режим доступа: <http://lms.iite.unesco.org/> (Дата обращения: 27.10.2013)
3. О лицензиях Creative Commons. — Режим доступа: <http://creativecommons.ru/licenses> (Дата обращения: 29.10.2013)

Ролевая игра как метод обучения иностранному языку в высшей школе

Жук Нина Васильевна, доцент;
Тузова Марина Карапетовна, доцент;
Ермакова Лариса Викторовна, доцент
Национально-исследовательский университет (г. Москва)

Человек живет, трудится, удовлетворяет свои материальные и духовные потребности, находясь в обществе себе подобных, и его деятельность не может осуществляться в отрыве от всего общества, т. е. от общения с другими людьми. С самого рождения он вступает в разнообразные отношения с окружающими. Общение является необходимым условием существования человека и, вместе с тем, одним из основных факторов и важнейшим источником его психического развития в онтогенезе. Общение на иностранном языке, как средство и необходимость межкультурной коммуникации закладывается на уроках иностранного языка. Общение является ведущей

деятельностью человека, частью которой является ролевая игра с самого раннего детства, поэтому, являясь социальной по своему содержанию, по своей природе и по своему происхождению, ролевая игра имеет непревзойденную ценность и в обучении иностранному языку.

В современной педагогике сюжетно-ролевая игра рассматривается как специфический вид человеческой деятельности, направленной на отражение окружающей действительности, в частности, трудовой деятельности взрослых, их жизни и общественных отношений. Характер и содержание игры социальны по своей природе и детерминированы конкретными культурными и соци-

ально-экономическими условиями жизни ребенка. Ролевая игра, как метод обучения иностранному языку, так же направлена на отражение окружающей действительности и на воспроизведение социально-культурных отношений на другом языке.

Игра — особо организованное занятие, требующее напряжения эмоциональных и умственных сил. Игра всегда предполагает принятие решения — как поступить, что сказать... Желание решить эти вопросы обостряет мыслительную деятельность участников игры. То же самое происходит при использовании метода ролевой игры при обучении иностранному языку. В этом виде деятельности таятся богатые обучающие возможности. То, что посредством игры идет развитие познавательной сферы ребенка: восприятия, памяти, образного мышления, развитие речи, доказано, но это положение в равной степени можно отнести так же и к формированию речевых умений и навыков при обучении иностранному языку, ведь овладение речевыми навыками чужого языка схоже с овладениями речевыми навыками родного языка. **На основе игры начинает развиваться новый вид деятельности — учение.**

Игра, прежде всего, увлекательное занятие. В игре все равны. Она посильна даже самым слабым ученикам. Чувство равенства, атмосфера увлеченности и радости, ощущение посильности заданий — все это дает обучающимся возможность преодолеть стеснительность, мешающую свободно употреблять в речи слова чужого языка, и благотворно сказывается на результатах обучения и не только на начальных этапах обучения. Здесь можно говорить даже о студентах первого и второго курсов, когда они попадают в совершенно новое социально-общественное окружение.

Исходя из особенностей ролевой игры для детей дошкольного и школьного возраста, можно говорить о ее ценности в применении в обучении иностранным языкам не только в рамках школьной программы, но и в обучении студентов и людей более взрослой возрастной категории, что активно применяется в международных центрах обучения иностранному языку. (St.Giles Colledge. London).

Если игру рассматривают как самовыражение человека, способ его совершенствования, то применение этого метода в обучении будет оправдано для разных возрастных категорий при обучении иностранному языку.

Игра — один из видов человеческой деятельности. Как сложное и интересное явление, она привлекает внимание людей разных профессий, и, безусловно, в обучении иностранному языку она находит наиболее широкое применение, поскольку, являясь непродуктивным видом деятельности, игра имеет мотив, которой заключается не в ее результатах, а в самом процессе. Большое значение в организации учебного процесса играет мотивация, поскольку имеет огромное значение в организации учебного процесса, так как способствует активизации мышления, вызывает интерес как к выполнению какого либо конкретного задания, так и учебному про-

цессу в целом. Прием ролевой игры является наиболее сильным мотивирующим, удовлетворяющим потребность обучающихся в новизне изучаемого материала и разнообразии выполняемых упражнений. В процессе ролевой игры закрепление языковых явлений в памяти происходит наиболее прочно, а интерес и активность учащихся возрастают. Недооценивая наличия эмоционального начала, Сикорский главной особенностью ролевой игры считал то, что они представляют собой исключительно умственную интеллектуальную деятельность. [1] Активизации мышления способствует мотивация учебного процесса, и самым действенным приемом обучения является ролевая игра. Подобно тому, что мотивом, побуждающим ребенка к игровой деятельности, является внутренняя потребность ребенка в активном участии в жизни взрослых, учащиеся имеют внутреннюю потребность в поддержании определенных социальных отношений, в которые они вступают в ролевой игре в рамках учебного процесса.

Ролевая игра — методический прием, относящийся к группе активных способов обучения практическому владению иностранным языком. Ролевая игра представляет собой условное воспроизведение ее участниками реальной практической деятельности людей, создает условия реального общения. Эффективность обучения здесь обусловлена в первую очередь повышением мотивации и интереса к предмету.

Ролевая игра мотивирует порождение речевой деятельности, так как обучаемые оказываются в ситуации, когда актуализируется потребность что-либо сказать, спросить, выяснить, доказать, чем-то поделиться с собеседником.

В рамках ролевой игры все время и внимание сконцентрировано на практике и развитии речевых знаний умений и навыков участника, причем, не только говорящий, но и слушающий максимально активен, так как он должен понять и запомнить реплику партнера, соотнести ее с ситуацией.

Игры положительно влияют на формирование познавательных интересов обучающихся, способствуют осознанному освоению иностранного языка.

Исследования отечественных и зарубежных ученых — философов, социологов, историков культуры (Гайнц Либшер, Георг Клаус, К.Г. Юсупов, В.И. Истомин, В.И. Устименко, Д.Н. Узнадзе и др.) рассматривают своеобразие игры. Исследователи отмечают ценность игры, ее значение в формировании социального поведения, самоутверждения человека, возможность прогнозирования его поведения в ситуации общения, что может быть отнесено и к ролевой игре, как к методу обучения иностранному языку.

Л.С. Выготский доказывал, что между речью и игрой существует двусторонняя связь. С одной стороны, речь развивается и активизируется в игре, а с другой — сама игра развивается под влиянием развития речи. [2] Эта связь проецируется и на прием ролевой игры в рамках

обучающего процесса иностранному языку. Творческая ролевая игра — своеобразный мостик, дающий возможность переходить от воображаемых ситуаций к действительности, осваивая и закрепляя языковые умения и навыки, при этом каждый раз отталкиваясь от реальной жизни, поскольку **сюжет игры** — это ряд событий, которые объединены жизненно мотивированными связями.

Овладение ролевыми играми на уроке иностранного языка имеет непосредственный «выход» на реалии современной жизни, то есть готовит учащихся к ситуации повседневного общения в иноязычной среде.

В настоящее время большой интерес вызывает использование ролевых игр на уроке иностранного языка для моделирования реальной ситуации общения.

Являясь учебной моделью межличностного группового общения, специфической организационной формой обучения устно-речевому общению, основанному на коммуникативном принципе, ролевые игры легко вписываются в рамки урока иностранного языка и, кроме всего прочего, доставляют учащимся неподдельное чувство удовлетворения и радости, так как она непременно проводится в доброжелательной, творческой атмосфере. [7] Чем свободнее чувствует себя обучающийся в ролевой игре, тем инициативнее он будет в общении, т. е. в применении на практике и совершенствовании речевых умений и навыков. Со временем у него появится чувство уверенности, способности глубоко и с интересом овладевать иностранным языком и формировать коммуникативную компетенцию. Как современное педагогическое явление, ролевая игра представляет собой инновационную технологию, являющуюся и целью и средством обучения иностранному языку.

Ролевая игра может использоваться при обучении иностранному языку учащихся разной возрастной категории. Игра позволяет приблизить игровую ситуацию, созданную в рамках учебного процесса к реальным условиям порождения потребности в знаниях и их практическом применении, что обеспечивает личностную познавательную активность обучающихся. [6;9].

По аналогии с игрой ребенка, в которой освоение человеческих отношений происходит сначала на эмоциональном уровне, потом на интеллектуальном, ролевая игра, как прием обучения иностранному языку, порождает новые потребности участника этой игры. Центральными моментами игры становится то, что отвечает насущным потребностям [3], в случае обучения иностранному языку — это потребности приобретения и совершенствования речевых знаний, умений и навыков.

Ролевая игра, по мнению Джона В. Оллера, делает человека более гибким, поскольку добившись мастерства в языковом поведении, он с легкостью сможет применять полученные навыки и умения в новых ситуациях [10], т. е. в реальных условиях.

Являясь моделью межличностного общения, ролевая игра вызывает потребность в общении, стимулирует интерес к участию в общении на иностранном языке, и в

этом смысле она выполняет *мотивационно — побудительную* функцию и требования к ролевой игре в группе взрослой возрастной категории не должны принципиально отличаться от требований к ролевой игре в обучении иностранному языку школьников, т. е. игра должна стимулировать мотивацию учения, вызывать интерес и желание хорошо выполнить задание, ее следует проводить на основе ситуации, адекватной реальной ситуации общения, четко организовать, таким образом, чтобы учащиеся могли в активном речевом общении с максимальной эффективностью использовать отрабатываемый языковой материал, проводить игру в доброжелательной, творческой атмосфере. В зависимости от особенностей группы и личностных характеристик учащихся, а также от степени владения ими иностранным языком выбирается ситуативный сюжет ролевой игры и распределяются роли. Роль преподавателя должна заключаться в распределении ролей таким образом, чтобы владеющие речевыми знаниями, умениями и навыками на более высоком уровне могли помогать владеющим речевыми знаниями умениями и навыками на более слабом уровне, тем самым подогревая интерес последних, повышая их мотивацию и, тем самым, способствуя развитию процесса обучения. Преподаватель, безусловно, осуществляет контроль процессом речевого общения учащихся, внося необходимые коррективы в работу, или, оказывая спонтанную поддержку, чтобы избежать нарушения или прекращения речевого высказывания. [8]

В высшей школе метод ролевой игры может быть применен в изучении различных аспектов иностранного языка и может принимать формы парной, групповой и командной игры.

На занятиях **по практической грамматике**, как пример ролевой игры, можно рассмотреть **употребление структур сослагательного наклонения**. Можно представить трех участников в качестве «баллатирующихся на пост мэра города» (президента, министра образования и т.д.), а остальных в качестве репортеров и журналистов.

1. What would you do if you found out that the city budget is exhausted but you would have to sponsor urgent building of sewage?

If I found out that the city budget is exhausted but I would have to sponsor urgent building of sewage I would...

2. What would you do if deceived investor filed a complaint?

If deceived investor filed a complaint I would...

3. Who would you invite to take part in the celebration of the anniversary of the city if you were appointed the Mayer of the city?

If I were appointed the Mayer of the city I would invite to take part in the celebration of the anniversary of the city first of all...then...

При изучении модальных глаголов можно организовать ролевую игру в группах из трех человек. Благоприятным моментом может послужить прослуши-

вание мини текста на заданную тему (например, из курса А.Китайгородской Streamline English). Владеющие речевыми знаниями умениями и навыками на более слабом уровне могут воспроизвести прослушанный полилог, расширив его. Владеющие речевыми знаниями, умениями и навыками на более высоком уровне могут получить следующие примерные задания:

Полковник полиции дает задание опергруппе задерживать преступника.

Police colonel ... You **have to** wait for him to take the bribe...;

You **should** be careful because he is armed...

You **must** catch him at the moment of getting the bribe...

Operational employee of the police... **Must** we arrest that who will give the bribe?

Shall we keep getting in touch with you while waiting?

и т. п.

При изучении **модальных глаголов и модальных выражений** можно предложить более сложный вид игры. Разделив аудиторию на группы и предложив ключевые слова, можно предложить перевести стихотворение [5] В. Высоцкого «Если радость на всех одна»

(In the attempt to translate this poem by V. Vysotsky we can resort to using modality. In the second quatrain we change a bit the type of the sentence adding the modal expression «to be to» to express a great principle of life that is taken for granted.

In the fourth quatrain we can use the construction of the subjunctive mood with the verb «should» which corresponds to the grammar construction in the third quatrain and «must» in the last one coincides in the meaning with the Russian variants. But in the third line of the fourth quatrain

Если радость на всех одна.

By V. S. Vysotsky

If the joy is just one for all
The grief should be shared as well.
The waves do surge as wall by wall
And man by man when storm's fell.

At the very edge of the side
The friend is to stand for his friend
The real friend does always decide
To give his life-buoy and (his) bread.

You needn't ask your friend for a thing,
He is sure to share your grief
He stands by you through thick and thin,
And he will always bring you relief.

But if my friend should fall in love
And I will be in his way
I will make way for him — it's a law.
The third must go away.

the choice of the verb «will» can be explained by the shade of modality expressing «willpower».

To enforce a logical stress and preserve a rhyme we can use the auxiliary verb «do» (in the second and in the seventh lines).

Это задание можно использовать и на занятиях по **письменному переводу**, делая акцент на употребление лексических и грамматических переводческих приемов. (Let's try to translate one of the songs by V. S. Vysotsky firstly taking into consideration grammar aspect. In the second line of the first quatrain instead of the omitted link verb «to be» we can use the modal verb «should» as modulation. To preserve rhyme we can use the auxiliary verb «do» and concretization («sea» — «waves»). We also can add «when storm's fell», fell — страшный, ужасный.

Considering grammatical transformations we can't but mention logical synonymy adding «bread» as traditional Russian idiom — «to give your last piece of bread to save somebody's life» (it may be also considered as the extralinguistic transformation), and concretization «will always bring relief», and modulation translating «третье моё плечо» as «he stands by you through thick and thin» («всегда поддержит тебя как верный друг»). The infinitive construction is used instead of a simple sentence in the fourth quatrain.

As for the lexical transformation we can single out omission («Здесь» is omitted in the fifth line of the English variant), addition («when storm is fell» in the fourth line, «will» — future form in the second line of the fourth quatrain, «real» in the third line of the second quatrain). In the third quatrain we can speak about explication as a lexico-grammatical transformation.)

Один из полученных вариантов перевода [4]:

Если радость на всех одна,
На всех и беда одна.
В море встаёт за волной волна,
А за спиной спина.

Здесь, у самой кромки бортов,
Друга прикроет друг.
Друг всегда уступить готов
Место в шлюпке и круг.

Друга не надо просить ни о чём,
С ним не страшна беда.
Друг мой — третье моё плечо —
Будет со мной всегда.

Ну а случись, что он влюблён,
А я на его пути —
Уйду с дороги, таков закон:
Третий должен уйти.

Литература:

1. Бочарникова А. Ю. Роль сотрудничества преподавателя и обучающегося на уроке иностранного языка. Наука, Образование, Общество: современные вызовы и перспективы. АР-Консалт, Москва 2013 с. 75;
2. Выготский Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка. — Вопросы психологии, 1996, № 6.;
3. Выготский Л. С. Психология искусства. М.-Л., 1976.);
4. Жук Н. В. (Poetry. The peculiarities of translation The Moscow Power Engineering Institute (Technical University) Moscow 2011);
5. Жук Н. В. Тузова М. К. Учимся переводить поэзию. Наука, Образование, Общество: современные вызовы и перспективы. АР-Консалт, Москва, 2013 с. 83;
6. Колесникова О. А. Ролевые игры в обучении иностранным языкам//Иностранные языки в школе. — № 4, 1989. — С. 14–16.;
7. Н. В. Краснощекова Н. В. Сюжетно-ролевые игры для детей дошкольного возраста. Изд. 3-е. — Ростов.: Феникс, 2008. — 251 с. — (Школа развития);
8. Сикорский И. А. Психологические основы воспитания. (ib., 1905);
9. Стронин М. Ф. Обучающие игры на уроках английского языка. М., 1994. — 231 с.);
10. Fried-Booth Diana L. Project Work (in Resource Books for Teachers). Ed. by Alan Maley. — Oxford, 1988. — 53 p.

Влияние информатизации на процесс преподавания в высшем учебном заведении

Клименко Оксана Александровна, доцент
Северо-Восточный государственный университет (г. Магадан)

В современной высшей школе все более остро встает проблема падения интереса к лекции. За долгую историю существования эта форма обучения уже переживала подобный спад, однако, в условиях стремительного развития информационных технологий и лавинообразного потока информации данная проблема нуждается в более серьезной проработке. Применение мультимедийных презентаций позволяет в некоторой степени разнообразить монолог лектора, но ситуацию не спасает — меняется оформление, а не суть.

Традиционной формой подачи информации в высшем учебном заведении была и остается лекция. Главной ее целью является формирование ориентировочной основы для последующего усвоения студентами учебного материала. Кроме того, лекции призваны обеспечить обучающихся современными, целостными, взаимосвязанными знаниями, уровень которых определяется целевой установкой к каждой конкретной теме.

Механизм восприятия лекции заключается в следующем: воспринимаемая информация проходит обработку в сознании, происходит её анализ, после чего информация снова выражается словами в виде конспекта. Конспект является уже продуктом мышления слушателя, что требует от него значительного умственного напряжения. К сожалению, на практике зачастую данный процесс претерпевает значительные изменения, причем, далеко не в лучшую сторону: большая часть слушателей пассивно, с высокой скоростью записи фиксирует слова лектора. Такая лекция приучает к пассивному восприятию чужих мнений, тормозит самостоятельное мышление. По-

лученный опыт использования лекции в практике высших учебных заведений показывает, что отказ от такой формы учебных занятий снижает научный уровень подготовки студентов, нарушает системность и равномерность работы в течение семестра. [4]

Единого мнения о том, какой должна быть современная лекция и должна ли быть вообще не существует. Есть сторонники лекции, придерживающиеся консервативных взглядов на процесс преподавания, и противники, утверждающие, что в связи с появлением огромного количества новых и доступных для всех источников информации лекция как ведущая форма обучения в высшем учебном заведении себя изжила.

Максимальное использование потенциальных возможностей этой ведущей формы вузовского обучения зависит от мастерства преподавателя. Лекция как форма организации обучения прошла длинный путь от искусства красноречия до социального события, для некоторых преподавателей задержавшись на ступени прямой передачи информации, так и не добравшись до авторской интерпретации и диалога.

Традиционная вузовская лекция обычно называется информационной и имеет несколько разновидностей. Так вводная лекция, на которой ставятся научные проблемы, выдвигаются гипотезы, намечаются перспективы развития науки и ее вклада в практику, помогает студентам получить общее представление о предмете, ориентирует их на систематическую работу над конспектами и литературой, знакомит с методикой работы над курсом. Обзорно-повторительные лекции, читаемые в конце раздела или курса, должны отражать все теоретические положения, составляющие научно-понятийную основу данного раздела или курса. Обзорная лекция позволяет систематизировать знания на более высоком уровне, что приводит к лучшему запоминанию и формирует ассоциативные связи. [4]

В зависимости от содержания и характера излагаемого материала, лекции могут отличаться по своей структуре, однако, для любой лекции характерны следующие черты: сообщение плана лекции, содержащего основные вопросы, и строгое ему следование.

На самом деле, ответы на многие вопросы можно получить практически мгновенно — материал для изучения по некоторым дисциплинам претерпевает весьма незначительные изменения и вся необходимая информация уже многократно продублирована в различных источниках. Более того, студенты часто сами во время лекции оценивают уровень освещенности рассматриваемой темы в Internet и в зависимости от результата, принимают решение о необходимости конспектирования лекции. В такой ситуации лектору необходимо помнить, что лекции помимо информационной, свойственны мотивационная, организационно-ориентационная, профессионально-воспитательная и методологическая функции. Поэтому в условиях активного использования слушателями электронных устройств с выходом в Internet наиболее подходящей разновидностью лекции будут лекция-беседа, лекция-консультация, организационно-ориентационные (установочные), событийные и проблемные лекции.

Диалог с аудиторией — наиболее распространенная и сравнительно простая форма активного вовлечения слушателей в учебный процесс. Она предполагает непосредственный контакт преподавателя с аудиторией. Как правило, в лекции-беседе рассказывают занимательные истории, подбирают запоминающиеся примеры.

В отличие от информационной лекции, на которой преподносится и объясняется готовая информация, подлежащая запоминанию, на проблемной лекции новое знание вводится как неизвестное. Задача преподавателя состоит в создании проблемной ситуации, направлении студентов к искомой цели. Для этого новый теоретический материал

представляется в форме проблемной задачи. В ее условиях имеются противоречия, которые необходимо обнаружить и разрешить. С помощью проблемной лекции обеспечиваются развитие теоретического мышления, познавательного интереса к содержанию предмета, профессиональная мотивация, корпоративность. [4]

При этом важно не забывать о важности конспектирования всех совместно полученных выводов и ответов, т.к. в противном случае большая часть информации будет утеряна — количество информации, которой приходится оперировать современному человеку достаточно велико и не подкрепленные применением на практике знания теряются в огромном потоке информации. Слушателям важно помнить, что информация, став доступной и широко копируемой и цитируемой, приобретает мобильность (перемещаемость и изменяемость) и в процессе своего движения и дублирования может превращаться из ценных сведений в информационный мусор. Конспект помогает внимательно слушать, лучше запоминать в процессе записи, обеспечивает наличие опорных материалов при подготовке к семинару, экзамену.

В современном мире изменяется общий подход к системе знаний: все чаще для успешной сдачи зачетов и экзаменов достаточно уметь находить информацию и применять ее для решения поставленной задачи. Эта тенденция проявляется и в отношении профессиональной деятельности специалиста: в условиях стремительного развития технологий и медленного продвижения в области познания человеческих способностей и расширения физиологических возможностей, нет необходимости (или возможности) хранить большие объемы данных в памяти, достаточно уметь их извлекать из потока информации и применять для решения практической задачи. Это важно учитывать при подготовке будущих специалистов. Классическая форма учебных занятий, лекция, должна стать более активной, развивая познавательные потребности и интерес слушателей к различным стратегиям мышления и способам организации деятельности, ориентируя в информации, источниках, подходах, школах, направлениях, создавая условия для профессионального самоопределения, развития профессиональной этики и специализированных способностей слушателей.

С развитием информационных технологий, особенно сетевых, информация становится более доступной, причем практически в любое время и в любом месте (за редким исключением), поэтому некоторые традиционные формы организации учебного процесса неизбежно должны претерпеть изменения. Изменяется академическая среда в целом, изменяются и ее компоненты.

Литература:

1. Заболотнева О.Л. Лекция как составляющая современного коммуникативного пространства вуза. // Вестник Челябинского государственного университета. — 2007. — N 1. — С. 39–43.

2. Методы эффективного обучения взрослых: Учебно-методическое пособие/Сост Аксенова Е. А., Базаров Т. Ю., Лукьянова Н. Ф. и др. М.: ИПК Государственных служащих — Москва-Берлин, 1999. — 154 с.
3. Попков В. А., Коржуева А. В. Дидактика высшей школы: Учебное пособие. — М.:Изд. центр «Академия» 2004. — 192 с.
4. Формы организации учебного процесса в высшей школе. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.pedagogics-book.ru>

Информатизации профессионального образования как условие реализации приоритетов модернизации отечественного образования

Магомедов Шамиль Абдулмажидович, кандидат педагогических наук, доцент
Дагестанский институт повышения квалификации педагогических кадров (г. Махачкала)

Анализируя современное состояние отечественного образования, следует отметить, что приоритеты реализации образовательного потенциала информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) и проблем информатизации общего и профессионального образования направлены не на методологическим, а технико-технологическим подходам, ориентированным на получение результата лишь в области технического оснащения учебного заведения и технологической подготовке.

Технология подготовки будущего учителя информатики не опирается на научно-педагогическую базу и ориентирована на технологические аспекты обучения учителей в области владения средствами ИКТ (ведение делопроизводства, создание презентаций, использование Internet и т.д.), в результате чего не удовлетворяет запросам рынка труда современного информационного общества.

Реализация потенциала теоретико-методологических разработок не находят должного внимания в процессе формирования у будущего учителя информатики профессиональной компетентности в вопросах применения ИКТ при освоении информационных ресурсов Internet, информационного взаимодействия в локальных и глобальной сетях, при самостоятельном извлечении и представлении знания [1, с. 89].

Новые целевые установки в системе образования основываются на приоритете человеческой личности, которая должна стать главной ценностью образования. Это проявляется в различных направлениях развития образования: в построении системы непрерывного образования, в появлении форм альтернативного образования, в разработке новых подходов к формированию содержания образования. В таких условиях вопрос совершенствования содержания методической подготовки будущего учителя информатики получает все большую актуальность.

Изменился характер профессиональной деятельности учителя информатики, и в связи с этим изменились «удельные веса» отдельных компонентов профессио-

нальной подготовки учителя информатики в сторону усиления методической подготовки, отражающей ведущие компоненты деятельности учителя информатики — гностический, проектировочный и т.д.

Становление непрерывной системы обучения специалиста предполагает повышение роли самообразования, что особенно актуально для учителя информатики в связи с большим динамизмом изменения методической системы обучения информатики в школе, постоянным расширением сферы применения компьютерных технологий в образовании [3, с. 237].

Выделенные факторы предопределяют направления совершенствования системы подготовки будущих учителей информатики

Первое направление предполагает *преодоление несоответствия между существующим образованием и реальными образовательными потребностями общества*, через использование так называемого компетентностного подхода к формированию учебных планов и программ.

Второе направление связано с *пересмотром структуры учебных планов, программ*. На наш взгляд, принципы формирования учебного плана и учебных программ должно вобрать в себя множество факторов (содержание, цели, умения, формы обучения и самообразования и т.д.), что вполне возможно, потребует разработки этих документов гипертекстовой форме.

Третье направление предполагает изменение структуры учебных программ через обеспечение *выбора приоритетов*, как средства упорядочения большого числа отдельных учебных действий, с которыми обучаемые постоянно сталкиваются в образовательном процессе.

Система непрерывной подготовки будущего учителя информатики направлена на подготовку к использованию ИКТ в профессиональной деятельности, включающая теоретическую и практическую подготовку, педагогическую практику, дает необходимый фундамент для дальнейшего развития профессиональных качеств личности учителя.

Использование ИКТ в образовании, обеспечивая благоприятные условия для саморазвития личности в рамках

информационно-образовательной среды, создает условия для целенаправленного, теоретически обоснованного развития компонентов информационной культуры учителя информатики как неотъемлемой составляющей общей культуры, отражающей степень подготовленности личности к самоопределению, саморазвитию, самореализации в условиях современного информационного общества.

Становление и развитие информационной культуры личности учителя информатики в проектируемой информационно-образовательной среде может быть обеспечено путем увеличения степени свободы и активности реализации профессиональных качеств, среди которых:

— *технологический компонент* информационной культуры, включающий способы и приемы педагогической деятельности на базе средств ИКТ при решении педагогических задач;

— *личностно-творческий компонент* информационной культуры как способность личности педагога реализовать механизмы присвоения выработанных педагогических ценностей, преобразовывать и интерпретировать их в научно-педагогической деятельности;

— *акмеологический компонент* информационной культуры предполагает овладение технологиями, определяющие сформированность всей совокупности педагогических ценностей, знаний и умений, составляющие гуманистическую основу педагогической деятельности;

— *инновационный компонент* информационной культуры предполагает включение в педагогическую деятельность средств ИКТ, умение создавать определенную информационно-образовательную среду обучения.

Результатом введения инновационных педагогических технологий является повышением эффективности обучения и достижения более высоких образовательных результатов. Это обусловлено тем, что у всех участников образовательного процесса появляются новые дополнительные образовательные возможности, направленные не на удовлетворение индивидуальных образовательных запросов обучаемых. Понятие «инновация» применительно к педагогическим процессам означает введение нового в цели, содержание, методы и формы обучения и организацию совместной деятельности участников учебного процесса.

Темпы обновления инновационных технологий обучения требуют разработки адекватного содержания образования и соответствующих технологий обучения. Выявляющаяся за последние годы низкая эффективность предпринимаемых усилий по модернизации образования в нашей стране настоятельно диктует необходимость использования образовательного потенциала в педагогической науке с целью усиления его опережающей функции. Эффективность внедрения и развития ИКТ в учебном процессе зависит от развития фундаментальных исследований по теории и практики обучения, от выявления новых закономерностей этого сложного структурного процесса в условиях постоянного расширения информа-

ционно-образовательного пространства, развития непрерывного, личностно-ориентированного, полифункционального образования, что предполагает постоянный поиск технологий совершенствования содержания подготовки будущего учителя информатики в сфере ИКТ и осмысления его результатом [2, с. 47].

Совершенствование методологии и стратегии отбора содержания образования, методов и организационных форм обучения, соответствующих задачам развития личности обучаемого предполагает, реализацию интенсивных форм и методов обучения, повышение мотивации обучения за счет интерактивного взаимодействия пользователя с виртуально представленными на экране изучаемыми или исследуемыми объектами.

В связи с изменением содержания компонентов педагогической деятельности учителя информатики адекватно требует:

— совершенствование содержания подготовки в области ИКТ и квалификационной характеристики такой подготовки;

— выявление условий формализации знания с отходом от линейных форм представления учебного материала, что позволяет реализовать возможностей современных технологий информационного взаимодействия (мультимедиа, телекоммуникации, гипертекст, гипермедиа и т.д.);

— интеграцию предметных областей и разработку структуры и содержания распределенного информационного ресурса корпоративных сетей и систем открытого образования.

Приоритетными направлениями исследований в области развития теоретической базы информатизации общего и профессионального образования в условиях глобальной массовой коммуникации современного общества являются:

— реализация дидактических возможностей средств ИКТ в процессе преподавания общеобразовательных и специальных учебных дисциплин.

— методика преподавания школьных дисциплин с использованием электронных изданий образовательного назначения и прикладных программ общего пользования.

— методика использования инструментальных программных средств разработки педагогических приложений, реализованных в электронном виде.

— информационное взаимодействие в Интернет на базе использования распределенного информационного ресурса образовательного назначения.

— экспертиза и сертификация педагогической продукции, реализованной на базе средств ИКТ.

— средства и системы автоматизации психолого-педагогических тестирующих, диагностирующих методик контроля и оценки уровня знаний обучаемых, их продвижения в учении, установления интеллектуального уровня их развития.

— защита и коммерциализация интеллектуальной собственности, реализованной в электронном виде.

— автоматизация информационно-методического обеспечения учебно-воспитательного процесса и организационного управления учебным заведением (системой учебных заведений) на базе средств ИКТ.

— единое информационное образовательное пространство, реализованное на базе локальных и глобальной сетей.

— возможные негативные последствия использования средств ИКТ.

— информационная безопасность в сфере информатизации образования.

Кроме того, использование средств ИКТ в целях повышения качества и эффективности образовательной и управленческой деятельности в образовательном учреждении предполагает: создание моделей инновационных и совершенствование существующих педагогических технологий, функционирующих на базе средств ИКТ; разработку автоматизированной системы учета текущей успеваемости и итогового тестирования на основе средств ИКТ; автоматизацию внутришкольного управления на базе методологии системного и квалиметрического подходов; разработку систем автоматизации ведения делопроизводства в учебном заведении.

Литература:

1. Информационные технологии в российском образовании/сост.: И. Б. Шиян; автор идеи А. И. Адамский. — М.: Эврика, 2003. — 144 с.
2. Коротеева О. С. Новые образовательные технологии в информационном пространстве/ О. С. Коротеева, Л. В. Хорева //Образовательные технологии. — 2008. — № 2. — с. 64–74.
3. Цифровые образовательные ресурсы в школе: вопросы педагогического проектирования: сб. учеб.-методич. материалов для пед. вузов /Нац. Фонд подг. кадров. — М.: Унив. кн., 2008. — 557 с.

Об интегрированной иноязычной коммуникативной компетенции будущего специалиста государственной службы пожарной безопасности МЧС России

Романова Ирина Николаевна, преподаватель

Уральский институт государственной противопожарной службы МЧС России (г. Екатеринбург)

Усиление интеграционных тенденций в современной цивилизации, динамика общественной жизни страны и связанные с ней новые цели, масштабы и направленность преобразований требует подготовки специалистов, практически владеющих одним или несколькими иностранными языками. Для России после многих десятилетий изоляции знание языков становится необходимой составной частью личной и профессиональной жизни человека.

Новым этапом в развитии отечественного образования, повлекшим за собой кардинальные, системные изменения в его сфере, явилось присоединение России к Болонской декларации в 1993 году. В настоящее время российские образовательные стандарты приводятся в соответствие с общеевропейскими, определяемыми требованиями рынка труда, в связи с чем, основной задачей российского образования становится не только овладение суммой знаний, но и формирование набора «компетенций» — профессиональных знаний, умений и навыков, позволяющих применять эти знания в реальных жизненных ситуациях.

Изменившиеся подходы к подготовке специалиста поставили перед языковым образованием задачу формирования иноязычной коммуникативной компетенции. Однако овладение иностранным языком повседневной

коммуникации без учета специфики профессии, без обучения стратегиям речевой деятельности и речевого поведения в определенном профессиональном контексте, не соответствует требованиям современного рынка труда, затрудняет процессы международного сотрудничества.

Обучение иностранному языку будущих специалистов государственной службы пожарной безопасности МЧС России в духе традиционной «профессиональной направленности» не достигает ожидаемой цели, так как оно не повышает уровень их профессиональной иноязычной компетенции, а на рынке труда ощущается острый дефицит специалистов, владеющих определенным регистром иноязычных знаний, необходимых для профессиональной деятельности [1, 144–158]. Но именно данные специалисты задействованы в интенсивном международном профессиональном и деловом сотрудничестве и нуждаются в целенаправленной подготовке к нему [2, 433–440].

Основной причиной существующих недостатков в подготовке специалистов государственной противопожарной службы к эффективной иноязычной коммуникации в профессиональной среде является отсутствие единства освоения профессионального и языкового опыта в процессе иноязычной подготовки в вузе. Эти два опыта не имеют

целостного представления в содержании образования как профессиональной компетенции качественно нового вида. Их интеграции осуществляются лишь в форме работы со специальной литературой. Кроме того, многие обучающиеся не видят перспектив использования иностранного языка в своей профессиональной деятельности, так как образовательный процесс не наполняется личностным смыслом, и зачастую оторван от той реальности, в которой предстоит существовать будущим специалистам.

Эти проблемы могут быть преодолены за счет внедрения комплекса мер, призванных приблизить языковое образование будущих специалистов государственной противопожарной службы к реалиям сегодняшнего дня и к требованиям рынка труда. Для этого необходимо, чтобы *компетентностный подход* выступал в качестве методологической основы проектирования содержания языкового образования в образовательном процессе вуза. Применение этого подхода предполагает построение образовательного процесса на основе анализа потребностей общества и работодателей; разработку компетентностной модели выпускника по направлениям специализации и в соответствии с международными нормами профессиональной коммуникации; разработку программы по специальностям с учетом области, объектов, видов профессиональной деятельности, комплекса профессиональных задач, которые можно и нужно решать, используя иноязычную компетенцию; разработку содержания и форм итогового контроля в соответствии с дескрипторами уровней владения языком по CEFR (Common European Framework Reference). Такое построение образовательной системы позволит привести в соответствие потребности личности и общества, дать ответ на конкретный заказ профессиональной сферы по вопросу готовности будущих специалистов к эффективной иноязычной коммуникации.

Специфика дисциплины «Иностранный язык» заключается в ее «беспредметности», что позволяет наполнять процесс обучения содержанием той предметной области, на освоение которой, и направлено иноязычное обучение, т. е. при овладении иностранным языком будущего специалиста государственной противопожарной службы МЧС России следует формировать иноязычную профессиональную компетенцию, которая должна соответствовать целям профессиональной подготовки. Особенности современного профессионального рынка требуют, чтобы содержание и технологии профессионального образования проектировались и реализовывались таким образом, чтобы изначально исключалась возможность решения профессиональных задач без актуализации иноязычной коммуникативной компетенции. В этой связи ключевой категорией языкового образования становится **интегрированная профессиональная иноязычная коммуникативная компетенция будущего специалиста как составная часть компонентного состава интегрированной профессиональной иноязычной компетентности**, которая характе-

ризуется набором компетенций, и является актуализированной и адаптированной целью обучения иностранному языку в сфере профессиональной коммуникации. Этот вид компетентности представляет собой взаимосвязь всех интегрируемых компетенций и включает личностное отношение специалиста к ним и предмету деятельности.

Современные условия выдвигают повышенные требования к обучению иностранного языка будущим специалистам государственной службы пожарной безопасности МЧС России, прежде всего к коммуникативному взаимодействию, групповому и коллективному сотрудничеству, толерантности. Одним из способов интенсификации учебной деятельности курсантов, повышения уровня их мотивации к изучению иностранного языка и развивающих активность и творчество, умение командной работы является компетентностный подход к обучению иностранного языка. В рамках этого подхода происходит переход от индивидуальной формы обучения к признанию решающей роли учебного сотрудничества и коллективного взаимодействия.

Таким образом, в соответствии с концепцией модернизации российского образования вопросы обучения иностранному языку в условиях коллективного взаимодействия приобретают особое значение, так как коммуникативная компетентность выступает как интегративная, ориентированная на достижение практического результата в овладении иностранным языком как средством профессионального общения.

На занятиях по иностранному языку для курсантов УРи ГПС МЧС России особое внимание уделяется развитию иноязычной коммуникативной компетенции. Составляющими коммуникативной компетенции являются языковая компетенция и речевые (коммуникативные) умения, которые включают умение говорения, умение чтения с пониманием, умение понимания на слух и умение письма. Для реализации плодотворной работы над развитием иноязычной коммуникативной компетенции используются модели коллективного взаимодействия на занятиях иностранного языка, которые позволяют каждому курсанту устную речевую практику на занятии, обеспечить дифференциацию обучения с учетом способностей курсанта, его уровня обученности и будущих профессиональных интересов.

Реализация развития иноязычной коммуникативной компетенции курсантов в условиях коллективного взаимодействия происходит в результате постепенного нарастания уровня сложности, как с точки зрения формы организации коллективно-группового взаимодействия, так и по уровню решаемых коммуникативных задач. Данная система обеспечивает последовательное включение обучающихся в коллективное взаимодействие, сначала для решения более простых коммуникативных задач (поддерживать беседу, задавать и отвечать на вопросы и т. д.), а затем курсанты вовлекаются в коммуникативные ситуации, требующие все большего проявления коммуникативных умений.

На занятиях иностранного языка используются различные модели коллективного взаимодействия:

— **обучение в команде (student teamlearning)**, где уделяется особое внимание успеху всей группы, которое достигается только в результате самостоятельной работы каждого и взаимодействия всех членов группы, т.к. вся команда должна знать, что достигнуто каждым;

— **обучение в сотрудничестве — «пила» (jigsaw)**, где предполагается неравномерное распределение информации между курсантами, что стимулирует их речевую активность и желание выяснить или уточнить неизвестные им факты. В качестве средств обучения при работе с данной моделью коллективного взаимодействия используются собственные мультимедийные презентации, выполненные курсантами.

— **проектная деятельность**, в процессе которой активизируется познавательная деятельность курсантов, навыки общения и взаимодействия в коллективе, формирование определенных личностных качеств. Задача педагога заключается в том, чтобы в процессе выполнения проектов организовать общение курсантов на уроке на иностранном языке, чтобы в процессе коллективного взаимодействия у курсантов развивались познавательные интересы, специальные навыки и умения.

Таким образом, одним из действенных средств достижения цели по формированию коммуникативной компетенции является развитие речемыслительной деятельности обучающихся, предоставление им возможности

самим решать проблемы, рассуждая над способами их решения на иностранном языке.

В практической деятельности для будущих специалистов государственной службы пожарной безопасности МЧС России может возникнуть необходимость ознакомления с обширными по объему материалами на иностранном языке, перевод которых занимает много времени. Чтобы научить курсантов кратко излагать содержание материала — это может быть выполнено в виде аннотации (она дает предельно сжатую характеристику материала, имеющую чисто информационное или справочно-библиографическое назначение), резюмирования (краткое изложение содержания с осуществлением смыслового анализа текста, выделением в нем главного, нового, полезного, высказыванием своего мнения и оценки прочитанного). Наибольший эффект данные виды работы приобретают тогда, когда они организованы таким образом, что заставляют курсантов анализировать полученную информацию, привлекать для ответа не только данные из текста, но и свой прошлый опыт.

Таким образом, включение обучающихся в реальное коллективное взаимодействие на основе вышеупомянутых моделей: учимся вместе, обучение в команде, проектная деятельность и др. способствует переходу к активно-познавательной деятельности, включению каждого в работу на протяжении всего занятия, другими словами, формирует коммуникативную компетентность, которая просто необходима для становления профессионально компетентной личности обучаемого.

Литература:

1. Арефьев А.Л. Зарубежные стажировки: социологический анализ // Высшее образование в России. — 2004. — № 2. — С. 144–158
2. Бернштейн В.М. Стратегия обучения английскому языку студентов неязыковых вузов. Обучения иностранным языкам и культурам: дискуссионные и нерешенные вопросы. Материалы Международного научно-методического симпозиума «Обучение иностранным языкам и культурам: дискуссионные и нерешенные вопросы» — Пятигорск: ПГЛУ, 2006. — 443с

Мотивация занятия спортом как фактор повышения физической подготовленности старших школьников и студентов вузов

Уколов Алексей Валерьевич, кандидат педагогических наук, замначальника кафедры;
Жернаков Дмитрий Владимирович, кандидат педагогических наук, начальник кафедры
Сибирская пожарно-спасательная академия — филиал Санкт-Петербургского университета ГПС МЧС России
(г. Железногорск, Красноярский край)

Формирование мотивации занятия спортом старших школьников и студентов ВУЗов определяется удовлетворением следующих потребностей: двигательных, безопасности, социальных связей и самореализации. Формирование мотивации занятия спортом старших школьников и студентов через удовлетворение их актуальных потребностей позволяет повысить спортивные результаты.

Ключевые слова: мотивация занятия спортом, управление мотивацией, актуальные потребности, физическое воспитание, физическая подготовленность.

Management of sports motivation as the factor of physical fitness improvement of primary school children

Ukolov A.V., D.V. Zhernakov

The formation of sports motivation of high school children and students is determined by the satisfaction of the following needs: physical, safe, social and self-fulfillment. The management of sports motivation can improve athletic results of high school children and students satisfying their urgent needs.

Keywords: sports motivation, motivation management, urgent needs, physical training education, physical fitness.

Побуждение — мотивированность. Цель — мотив. Деятельность и активность человека определяется суммой одновременно актуальных мотивов, связанных со стремлением личности к удовлетворению своих потребностей. Определено, что потребности служат мотивом к действию, они и побуждают состояние устремленности. Побуждение — это ощущение недостатка в чем-либо, имеющее определенную направленность. Оно является поведенческим проявлением потребности и сконцентрировано на достижении цели. Цель в этом смысле — это нечто, что осознается как средство удовлетворения потребности. Когда человек достигает такой цели, его потребность оказывается удовлетворенной, частично удовлетворенной или неудовлетворенной.

Данная теория применяется в методике формирования спортивной мотивации у младших школьников. Ребенок младшего школьного возраста ощущает потребность в защите от физических опасностей, что побуждает его к достижению цели, например, путем изучения и совершенствования техники приемов на занятиях единоборствами (бокс, борьба, дзюдо и т.д.). Достигнув определенного уровня тренированности (умений), он путем самооценки может обнаружить, что защита эта на самом деле не такая эффективная, как он предполагал. Это может заставить его тренироваться с меньшим усердием или искать другие средства и методы, а в некоторых случаях и другой вид спорта (что часто происходит), где его потребность будет удовлетворена.

То есть, степень удовлетворения, полученная при достижении поставленной цели, влияет на поведение спортсмена. В этой связи, роль преподавателя, тренера или учителя при управлении формированием спортивной мотивации у младших школьников, заключается в изучении и выявлении их актуальных потребностей с целью создания условий для возможности их удовлетворения спортсменом при занятиях в секции. Не секрет, что набор в спортивные секции в группы НП (начальной подготовки) и начало занятий спортом, а следовательно и массовый отсев, приходится на первую половину учебного года. Чему свидетельствуют исследования Антипин В.Б. Попов А.Л. о том, что одной из основных причин, по которой юные школьники покидают спорт, является недостаточное удовлетворение их актуальных потребностей.

Основное направление при формировании спортивной мотивации у младших школьников сводится к удовлетворению следующих потребностей:

1. Физиологические потребности. В них включены потребности школьников в движении, отдыхе, активном отдыхе (как разновидности отдыха), рациональном питании, питьевой воде.

Потребность в движении. Всякому ребенку свойственна потребность в новых впечатлениях, переходящая в не насыщаемую познавательную потребность, и естественная потребность в движении. На естественную потребность в движении, и необходимо, прежде всего, опираться при формировании у младших школьников мотивов за-

нятий спортом, актуализировать ее, сделать более четкой и осознанной ими. Необходимо обеспечить и переход от потребности к деятельности. Для этого важно продумать вопрос о содержании учебно-тренировочной деятельности, в которой реализуется данная потребность, ее общей атмосфере, о типе общения с учащимися.

2. Потребности в безопасности (включают потребности в защите от физических и психологических опасностей).

Для удовлетворения потребности в безопасности существуют следующие направления, в которых необходимо:

1) добиться, чтобы дети доверяли и постоянно оказывали помощь друг другу во время занятий спортом. Так как взаимное доверие позволяет как взрослым спортсменам со стажем, так и начинающим младшим школьникам быстрее овладеть определенными навыками и умениями в упражнениях. Доверие к партнеру позволяет более слабому ребенку спокойно без скованности и напряжения заниматься в группе;

2) создать условия способствующие отсутствию тревоги, беспокойства, неуверенности перед выполнением деятельности, перед возможными ошибками, неудачами;

3) не допускать во время спортивных, подвижных игр или другого активного занятия (отдыха) оскорблений, унижений, грубого обмена ударами и т.п. по отношению к друг другу;

4) обеспечить психическую и техническую подготовленность юных школьников к соревнованиям;

5) обеспечить психологическую и духовную поддержку перед выступлением на соревнованиях.

3. Потребности в социальных связях (еще называемые потребностями в причастности, включают чувства социального взаимодействия, привязанности и поддержки).

Характерным для младшего школьного возраста является то, что юные спортсмены «идут на коллектив», для них очень важно пребывание в коллективе, где бы с ними считались. Учитывая известное в психологии положительное влияние коллектива и благоприятных межличностных взаимоотношений на укрепление мотивации к занятиям спортом у юных спортсменов, следует уделять значительное внимание этому аспекту.

Например, бокс является индивидуальным видом спорта и в нем нет совместных групповых действий (как, например, в спортивных играх), но эффект воспитательной работы и успешность выступления на ринге в большей степени зависят от того, как сплочен коллектив, какие взаимоотношения складываются между его членами.

Как показывают наблюдения, сплоченность коллектива во многом зависит от создавшейся системы отношений между членами группы, составляющими ее костяк, общих интересов, единой деятельности, связанной с преодолением трудностей в тренировках и соревнованиях. Тренер, преподаватель или воспитатель, ведущий ра-

боту с группой спортсменов начальной подготовки и поставивший цель сформировать сплоченный коллектив, должен в первую очередь выяснить, чем интересуются дети, что побуждает заниматься их спортом, каковы взаимоотношения спортсменов между собой, как относятся они к тренировке, соблюдению режима.

Очень важно, чтобы в коллективе были ребята, пользующиеся авторитетом. На таких спортсменов необходимо опираться в работе по сплочению группы.

Правильно воспитанный коллектив играет немаловажную роль в формировании у спортсменов положительных мотивов занятий спортом и участия в соревнованиях.

4. Потребности уважения (включают потребности в самоуважении, личных достижениях, компетентности, уважении со стороны окружающих, признании, одобрении, авторитете).

При удовлетворении потребностей уважения рекомендуется принимать во внимание следующее:

1. Относиться к занимающимся как к равноправным союзникам в достижении спортивного интереса и мастерства.

2. Обеспечивать положительную обратную связь с достигнутыми спортивными результатами. Это создает позитивный эмоциональный фон, на котором более успешно развивается последующая деятельность.

3. Делегировать занимающимся дополнительные права и полномочия в принятии важных и ответственных решений, а также привлекать их к выработке этих решений.

4. Стимулировать спортивный рост ребенка (средствами массовой информации, поездкой на соревнования, награждение спортивной формой, присвоением спортивных разрядов, присвоением звания лучшего спортсмена месяца, года и т.п.) в соответствии с достигнутыми результатами.

5. Потребности самоактуализации (включают потребности в реализации своих потенциальных возможностей и способностей, целей, и росте как личности).

Для удовлетворения потребности в самоактуализации предлагаются следующие направления:

1. Творчески проводить занятия, ставя каждый раз разные задачи, избегая стандарта и однообразия.

2. Обеспечивать занимающихся знаниями, которые позволили бы им полностью использовать свой потенциал в данной деятельности.

3. Давать школьникам упражнения и задания, требующие от них полной самоотдачи (преимущественно упражнения направленные на развитие отдельных физических качеств: силу, гибкость, быстроту, ловкость, выносливость).

4. Ставить перед занимающимися реально достижимые цели и обучать самостоятельной их постановке: правильно соразмеряя цели со своими возможностями.

5. Планировать соревновательные цели и задачи в соответствии с подготовленностью ребенка.

Важно отметить, что самоактуализация может стать мотивом поведения, лишь, когда удовлетворяются все остальные потребности.

Поскольку с развитием спортсмена как личности расширяются его потенциальные возможности, потребность в самоактуализации никогда не может быть полностью удовлетворена. Поэтому и процесс мотивации поведения через потребности, представляется бесконечным.

Специфические особенности спорта, заключающиеся в существенном отличии тренировочной деятельности от соревновательной, накладывают определенный отпечаток на возникновение, формирование и сохранение спортивной мотивации у занимающихся.

Результаты опроса специалистов Купецкова В.Н., Евсеев Ю.И. свидетельствуют о том, что значительную часть учащихся детских спортивных школ, больше всего привлекает овладение приемами единоборств и развитие физических качеств, а не упорная работа, связанная с подготовкой и участием в соревнованиях и сами соревнования. В этой связи, предполагается, что на этапе начальной спортивной специализации, особенно в группах начальной подготовки первого года обучения, мотивация

спортивной деятельности младших школьников должна быть направлена преимущественно на тренировочный процесс, а участие в соревнованиях должно носить сугубо добровольный характер, с учетом достигнутого ребенком необходимого уровня тренированности (психической и технической подготовленности).

Важным аспектом при управлении процессом формирования спортивной мотивации, является учет индивидуально-психологических особенностей занимающихся, их интересов, склонностей, способностей, увлечений. В этом и заключается индивидуальный подход при работе с юными спортсменами.

Таким образом, данный подход в решении проблемы управления формированием спортивной мотивации младших школьников, через удовлетворение их актуальных потребностей, позволяет укреплять у них уверенность, коллективизм, чувство собственного достоинства. А так же, положительное отношение к учебно-тренировочным занятиям и тренеру. Готовность к дальнейшему совершенствованию в спорте и сохранение значительной части контингента занимающихся в спортивных школах на этапе начальной спортивной специализации.

Литература:

1. Антипин В.Б. Формирование мотивации занятия боксом у юношей путем удовлетворения актуальных потребностей: дис.канд.пед.наук / В.Б. Антипин — Омск, 2006 — С. 79
2. Евсеев Ю.И. Валеологическая и профессионально-ориентированная направленность физического воспитания. — N21. 2005 — С. 139
3. Петровский А.В. Психология: Учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений. 2005. — 189 с.
4. Попов А.Л. Спортивная психология: Учебное пособие для специализированных вузов / А.Л. Попов. — М., 2000 — С. 152
5. Сластенин В.А. Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. — М.: Издательский центр «Академия», 2002. — С. 426.

Выполнение учебных мероприятий по дискретной математике в виртуальной образовательной среде

Фирсова Екатерина Валериевна, старший преподаватель

Московский государственный областной социально-гуманитарный институт, Коломенский институт (филиал) Московского государственного открытого университета имени В.С. Черномырдина

Модернизация образования является неперенным условием для развития основных принципов образовательной политики в России, определенных в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», в Федеральном законе «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» и раскрыты в Национальной доктрине образования в Российской Федерации до 2025 года. Модернизацию российского образования в первую очередь связывают с развитием дистанционных технологий, способствующих созданию единого информационного пространства, повышению качества

и конкурентоспособности отечественного образования, в том числе высшего.

В ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» в ст. 13 «Общие требования к реализации образовательных программ» указано, что «при реализации образовательных программ используются различные образовательные технологии, в том числе дистанционные образовательные технологии, электронное обучение» [1].

С 2011 г. автор использовала виртуальную образовательную среду «Efficient LMS» (ELMS) при электронном обучении дискретной математике студентов Евразийского

- Использование дискретной математики для решения практических задач
- Универсальные дискретные модели и методы их исследований
- Практическая связь дискретной математики и информатики
- Сведение реальных задач в экономике к дискретным математическим моделям
- Вклад крупных ученых в развитие дискретной математики (ФИО на выбор) и т. д.

Третий этап — промежуточные аттестации — осуществляется в виде выполнения контрольных работ, представленных в разделе «Мое обучение» или выложенных в разделе Дополнительные материалы. Контрольные работы студенты выкладывают в электронном или отсканированном виде в ELMS на Домашней странице в разделе «Выполненные задания по дисциплине».

Четвертый этап — итоговое контрольное мероприятие — реализуется в виде итогового тестирования. Для этого дается только две попытки. Допуск для ито-

гового теста выдает менеджер электронного деканата только после получения разрешения от преподавателя, ведущего данную дисциплину. Итоговый тест создается в виде назначения, имеющего соответствующее название (например: Дискретная математика_Итоговый тест).

В таблице 1 приведена примерная шкала перевода полученных процентов правильно выполненных заданий в итоговом тестировании в виртуальной образовательной среде в пятибалльную систему оценок, принятую в образовательных учреждениях. Окончательный результат по дисциплине записывается в зачетную книжку.

На практике было замечено, что большая часть студентов не может правильно организовать выполнение учебных мероприятий по дискретной математике в виртуальной образовательной среде. Для решения данной проблемы автором был разработан календарный план учебных мероприятий по дисциплине Дискретная математика, в котором подробно указаны все мероприятия и необходимые ссылки в ELMS (таблица 2).

Таблица 1

Шкала перевода

Вид контроля	с%	по%	Результат	Балл
экзамен	55	80	удовлетворительно	3
экзамен	80	95	хорошо	4
экзамен	95	100	отлично	5
зачет	55	100	зачтено	

Таблица 2

Календарный план учебных мероприятий по дисциплине Дискретная математика

№	Мероприятие	Ссылка в ELMS
1	Самостоятельное изучение материалов Темы 1. Множества	Мое обучение/Назначение Дискретная математика_электронный учебник
2	Изучить часть презентации из электронного учебника по Теме 1. Множества (п.1.1. — 1.2.)	Мое обучение/Назначение Дискретная математика_электронный учебник/Презентация по курсу
3	Участие в форуме № 1	Мои рабочие области / Форумы по дисциплине/Форум № 1
4	Тестирование для самопроверки по Теме 1. Множества	Мое обучение/Назначение
5	Самостоятельное изучение материалов Темы 2. Математическая логика (п.2.1. — 2.4)	Мое обучение/Назначение Дискретная математика_электронный учебник
6	Изучить часть презентации из электронного учебника по Теме 2. Математическая логика	Мое обучение/Назначение Дискретная математика_электронный учебник/Презентация по курсу
7	Участие в форуме № 2	Мои рабочие области / Форумы по дисциплине/Форум № 1
8	Самостоятельная работа с тренажерами	Мои рабочие области /Дополнительные материалы/Тренажер по Математической логике
9	Тестирование для самопроверки по Теме 2. Математическая логика	Мое обучение/Назначение
10	Самостоятельное изучение материалов Темы 3. Теория графов (п.3.1. — 3.3.)	Мое обучение/Назначение Дискретная математика_электронный учебник

11	Изучить часть презентации из электронного учебника по Теме 3. Теория графов	Мое обучение/Назначение Дискретная математика_электронный учебник/Презентация по курсу
12	Участие в форуме № 3	Мои рабочие области / Форумы по дисциплине/Форум № 1
13	Тестирование для самопроверки по Теме 3. Теория графов	Мое обучение/Назначение
14	Самостоятельное изучение материалов Темы 4. Комбинаторика	Мои рабочие области /Ссылки
15	Самостоятельная работа с тренажерами	Мои рабочие области /Дополнительные материалы/Тренажер по Комбинаторике
16	Индивидуальное задание. Подготовка доклада по индивидуальной тематике	Мои рабочие области /Дополнительные материалы/Темы индивидуальных заданий (выбор темы внести в форум № 1) Выполненную работу выложить по ссылке Мои рабочие области / Выполненные задания по дисциплине
17	Выполнение контрольной работы. Все задания представлены в двух вариантах (первый студент по списку группы — все первые задания, т. е. вариант 1, следующий студент — все вторые задания, т. е. вариант 2)	Мои рабочие области /УМО_ДМ_студентам (выбор варианта внести в форум № 1) Выполненную работу выложить по ссылке Мои рабочие области / Выполненные задания по дисциплине
18	Консультационный форум по дисциплине	Мои рабочие области / Форумы по дисциплине/Консультационный форум по дисциплине
19	Подготовка к итоговому тестированию	Мое обучение/Назначение Дискретная математика_электронный учебник/Итоговый контроль/Вопросы итогового тестирования
20	Итоговое тестирование (зачет/экзамен)	Мое обучение/Назначение

Таблица 3

Форма электронного журнала

Электронный журнал по дисциплине <u>Дискретная математика</u> Тьютор <u>Фирсова Е. В.</u> данные на __. __. 201__													
№ п/п	Ф. И. О. студента	№ группы	номер варианта конт- рольной работы	№ темы доклада	Участие в форумах по курсу			Тестиро- вание по самопро- верке			Подготовка доклада по индиви- дуальной тематике	Выпол- нение конт- рольной работы	Допуск к итого- вому те- стиро- ванию
					1	2	3	1	2	3			
1.													
2.													
3.													
...													

Также был разработан электронный журнал (таблица 3), который рекомендуется использовать не только при обучении дискретной математике в ELMS, но и при изучении любой другой дисциплины в виртуальной образовательной среде.

Однако надо понимать, что обязательно должна быть предусмотрена дистанционная поддержка электронного курса преподавателем-консультантом, т. е. тьютором. Студенты для проработки отдельных тем, выполнения заданий, обмена информацией с преподавателем для подготовки заданий могут использовать консультационный форум в ELMS и электронную почту.

При обучении с использованием виртуальной образовательной среды у студентов формируются умения организовывать свою деятельность — определять ее цели и задачи, выбирать средства реализации целей и применять их на практике, взаимодействовать с однокурсниками и преподавателями в достижении общих целей, оценивать достигнутые результаты. Учебный процесс ориентирован на развитие самостоятельности и ответственности студента за результаты своей деятельности. Это достигается за счет увеличения доли самостоятельных работ творческого и поискового, исследовательского и экспериментального характера. Создаются условия

для приобретения опыта и достижения цели, для усиления практической направленности преподавания дисциплины.

В результате студенты способны организовывать собственную деятельность, выбирать типовые методы и способы выполнения профессиональных задач, оценивать их эффективность и качество.

Литература:

1. ФЗ от 29.12.2012 N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»
2. <http://www.eoi.ru> (дата обращения 30.10.2013)
3. <http://elms.eoi.ru> (дата обращения 28.10.2013)
4. <http://geso.eoi.ru/Documents/%D0%98%D0%BD%D1%81%D1%82%D1%80%D1%83%D0%BA%D1%86%D0%B8%D1%8F%20%D1%81%D0%BB%D1%83%D1%88%D0%B0%D1%82%D0%B5%D0%BB%D1%8F.pdf> ((дата обращения 31.10.2013)

Проблемы совершенствования высшего образования

Хатмуллина Диана Данисовна, студент-магистрант

Уфимский государственный нефтяной технический университет (Республика Башкортостан)

Введение

В современном обществе высшее образование стало одной из самых обширных сфер человеческой деятельности. Никто не станет оспаривать актуальность высшего образования в наше время. Высшее образование это возможность получить более высокооплачиваемую работу, сделать успешную карьеру. Высшее образование — верхний уровень профессионального образования, включает в себя совокупность систематизированных знаний и практических навыков, которые позволяют решать теоретические и практические задачи по профессиональному профилю.

Латинский термин «культура» означает возвращение, совершенствование чего-либо. Соответственно, и применительно к человеку это возвращение, совершенствование, формирование его образа. Принимая во внимание данную трактовку, культура выступает предпосылкой и результатом образования человека.

В процессе образования человек осваивает культурные ценности (историческое наследие искусства, архитектуры). Поскольку достижения познавательного характера представляют собой совокупность материального и духовного достояния человечества, постольку освоение исходных научных положений также является обретением культурных ценностей.

«Теперь «образование» теснейшим образом связано с понятием культуры и обозначает в конечном итоге специфический человеческий способ преобразования природных задатков и возможностей».

Образование — это процесс передачи накопленных поколениями знаний и культурных ценностей. Содержание образования черпается и пополняется из следствия культуры и науки, а также из жизни и практики человека. То есть образование является социокультурным

феноменом и выполняет социокультурные функции. Поэтому образование становится необходимым и важным фактором развития как отдельных сфер (экономики, политики, культуры), так и всего общества.

Мир сегодня объединяет усилия в сфере образования, стремясь воспитать гражданина мира и всей планеты. Интенсивно развивается мировое образовательное пространство. Поэтому в мировом сообществе высказываются требования формирования глобальной стратегии образования человека (независимо от места и страны его проживания, типа и уровня получения образования).

Основные проблемы высшего образования

Основные проблемы профессионального высшего образования

На данный момент в системе высшего образования сегодня наблюдаются следующие процессы:

1) коммерциализация — расширение платной основы обучения, которое имеет не только несомненные плюсы, но и явные минусы, принимая такие уродливые формы, как взятки за поступление в вуз или сдачу сессий.

2) элитизация — сокращение среди студентов доли выходцев из семей рабочих и крестьян и увеличение доли выходцев из семей гуманитарной и технической интеллигенции;

3) регионализация — замыкание абитуриентов на своих региональных вузах и связанная с этим

4) децентрализация системы высшего образования — расширение самостоятельности вузов в части создания собственных программ обучения, поиска источников финансирования и т. д.

Все реже студенты выезжают на учебу в дальние города, особенно в столицу, и чаще ограничиваются мест-

ными вузами. Основная причина — увеличение дороговизны проживания вдали от родительского дома. Последствия регионализации специалисты оценивают так: В условиях сосредоточения крупных научных школ в столичных городах стремление большей части (60%) руководителей вузов к чрезмерной автономии может привести к существенному снижению качества обучения, к узкой региональной профессионализации, отрыву системы образования регионов от высокой общей культуры. Однако проблема автономии вузов не только связана с узковедомственными интересами, но и имеет экономические основания. Все больше родителей не в состоянии материально поддерживать детей, обучающихся в столичных центрах, из-за высокой стоимости жизни, поэтому они выбирают местные вузы независимо от профессиональных ориентаций самих молодых людей. Отток научных кадров (прежде всего молодого и среднего возраста) в другие, преимущественно коммерческие сферы; ухудшение качественного состава оставшихся в вузах научных сотрудников, ослабление желания молодежи связывать свою судьбу с наукой. Опасаясь безработицы, более половины вузовских ученых оценивают свои возможности трудоустройства как средние или даже безысходные. Престиж науки в глазах общества, в том числе самих ученых, падает, о чем свидетельствует тот факт, что лишь 20% ученых посоветовали бы своим детям пойти по своим стопам.

Результаты общероссийского исследования свидетельствуют, что почти каждый второй студент сомневается в возможности трудоустройства по специальности. В наибольшей мере это беспокоит студентов гуманитарных, сельскохозяйственных и естественно-научных специальностей. Более уверены в своем трудоустройстве по специальности студенты технических и медицинских вузов. В настоящее время вузы слабо влияют на трудоустройство своих выпускников. Лишь в некоторых из них открыты маркетинговые службы, помогающие молодежи.

Запросы студентов в отношении своего первого рабочего места (особенно по размерам заработной платы) и уровень получаемой в вузе квалификации, приобретенный профессиональный опыт, как и раньше, далеко не всегда соответствуют требованиям рынка труда. Всевозрастающее количество молодых специалистов вынужденно трудоустраивается не по специальности либо теряет найденную работу вследствие неспособности адаптироваться (переквалифицироваться) к меняющимся технологическим условиям производства.

1. Проблемы качества высшего образования.

Неспособность выпускников вузов в полной мере реализовать себя в рыночных условиях ведет к разочарованию в выбранной ими профессии, смене профессии или к эмиграции, а следовательно, к девальвации государственных расходов на высшее образование, ослаблению интеллектуального потенциала страны, росту социальной напряженности в среде интеллигенции, к ко-

торой можно отнести студентов, оканчивающих вузы и готовящихся вступить в систему общественного разделения труда.

2. Проблема платности получения высшего образования

Не получая от государства своевременных дотаций на питание, материальную помощь, компенсации на отдых, лечение, учебные принадлежности, проезд, студенты вынуждены ограничивать не только свои первичные потребности (в питании, одежде), но и потребности духовного порядка (в учебной, методической и художественной литературе, содержательных формах досуга). Возросла доля средств, затрачиваемых студентами на питание, одежду и обувь, снизилась доля средств, затрачиваемых на учебники и досуг. Чтобы удовлетворить основные жизненные потребности студентов только за счет стипендии, последняя должна быть повышена в 4–5 раз, что нереально при состоянии государственного бюджета.

Важными факторами, влияющими на учебу студентов, являются организация общественного питания, медицинского обслуживания, условий для занятий спортом, условий проживания в общежитии. И каждый второй студент отрицательно оценивает эти сферы своей жизнедеятельности. Каждый четвертый студент считает свое материальное положение плохим; каждый второй вынужден подрабатывать. Все это также не может не сказываться на качестве учебы.

3. Проблема заработной платы преподавательскому составу

Безусловно, оказывает отрицательное влияние на процесс обучения и то, что профессорско-преподавательскому составу вузов приходится бороться за свое элементарное выживание. Почти все преподаватели имеют дополнительный заработок: почти треть — постоянный, половина — довольно часто. Именно в этом, что не хватает денежных средств, кроются основные причины оттока из вузов молодых и среднего возраста преподавателей в другие сферы деятельности или за рубеж. В значительной мере в будущем может негативно сказаться на российском образовании и низкий уровень финансирования вузовской науки. В последние годы прослеживается устойчивая тенденция к сокращению реальных ассигнований на науку.

Сохранение и приумножение научно-технического потенциала России должно стать также одним из приоритетных направлений государственной политики. Мы пока еще остаемся мировым лидером в разработке ряда перспективных наукоемких технологий. Но и это можно быстро утратить, если не будет развиваться наука, прежде всего вузовская. Наука должна развиваться в вузе. Это необходимо как для самой науки, развития НТП, так и для подготовки высококвалифицированных кадров: на базе научных исследований строятся лекционные курсы, лабораторные практикумы, практические занятия, организуется учебная практика студентов.

Заключение

В заключение следует отметить, что понятие образования — весьма сложное и многоаспектное. В него включены не только знания, навыки и умения как результат обучения, но и умения критически мыслить, творить, оценивать с нравственных позиций все происходящее вокруг как процесс, бесконечно разветвляющийся в деятельности и общении человека с ему же подобными.

Роль высшего образования, в наше время, огромна, она позволяет развиваться, общаться на различные темы, раскрывать способности и развивать научно-техническую базу, возможность получить более высокооплачиваемую работу, сделать успешную карьеру. Содержание образования черпается и пополняется из следствия культуры и науки, а также из жизни и практики человека. То есть образование является социокультурным феноменом и выполняет социокультурные функции. Поэтому образование становится необходимым и важным фактором развития всего человечества.

Литература:

1. Барбакова К. Г. Гимназия — Вуз в единой системе образования: из опыта функционирования // Педагогика — 2003. № 2, С. 7–10;
2. Бойко Л. И. Трансформация функций высшего образования и социальные позиции студенчества // Социс — 2002. № 3, С. 4–8;
3. Бородулин И. Н. Высшее образование России: проблемы и тенденции // Высшее образование в России — 2003. № 1, С. 5–7;
4. История педагогики и образования / Под ред. А. И. Пискунова. М., 2001;
5. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года // Образование и общество. — 2002. № 12, С. 9–15;
6. Образцов П. И. Актуальные проблемы развития высшего образования в России. Тема 1. Лекционный материал курса «Психология и педагогика высшей школы». ОрелГТУ, 2003;
7. Торокин А. Высшее образование: системный подход // Педагогика — 2003. № 3, С. 2–7;
8. М. В. Арапов // Бум высшего образования: масштабы причины и следствия // Общественные науки и современность. № 6, 2004. с. 30–31.
9. А. Смирнов // Высшее образование сегодня // Фундаментальное высшее образование; новые проблемы. № 3. 2006. с. 23–24.

Использование технологии портфолио в процессе подготовки студентов к будущей профессиональной педагогической деятельности

Шурмелева Марина Михайловна, аспирант
Красноярский государственный университет имени В. П. Астафьева.

Цель настоящей статьи заключается в обосновании возможностей использования технологии портфолио в процессе подготовки студентов к будущей профессиональной педагогической деятельности.

Введение новых образовательных стандартов среднего и высшего профессионального образования стимулирует инновационную деятельность педагогических кол-

Таким образом, необходимо систематически развивать систему образования, в частности ее роль в воспитании молодежи, в воздействии на социальную структуру общества, социальную мобильность населения, и планировать социальные изменения в этой области на перспективу.

Совершенствование системы высшего профессионального образования крайне необходимым.

В ходе данной работы, я выявила, что у современного образования огромное количество проблем таких как:

- качество подготовки специалиста
- востребованности на рынке труда
- коммертизация образования
- проблемы стипендий
- оплаты труда

И это далеко не все проблемы, а лишь часть их. Именно исходя из этих проблем необходимо строить дальнейшие планы по усовершенствованию современной системы образования.

лективов к развитию, изменению и совершенствованию. Государственный образовательный стандарт, определяя облик специалиста, требует от педагогического коллектива колледжа либо ВУЗа учитывать возможности и запросы каждой конкретной личности студента наряду с необходимостью обеспечения высокого уровня СПО или ВПО.

Одна из основных задач современного образовательного учреждения, в том числе и педагогической направленности — подготовка конкурентоспособного специалиста, обладающего такими качествами как мобильность, готовность к профессиональному и личностному саморазвитию, стремление к творческому самовыражению. При получении образования возможна не только подготовка к профессиональной педагогической деятельности, но и продуктивное проживание отрезка студенческой жизни как таковой. Не только теоретическое обучение, но и педагогическая практика предоставляет большие возможности для самореализации студентов «здесь и сейчас», что помогает задать траекторию профессиональных и личностных проявлений будущего учителя, педагога.

Новые образовательные технологии становятся предметом пристального изучения педагогов. Наибольшее внимание привлекают технологии, основанные именно на сочетании двух подходов: личностного и деятельностного. При их реализации анализу подвергается деятельность студента с учётом его личных потребностей и способностей. Педагоги ищут пути и методы формирования наиболее рациональных видов этой деятельности. Одной из таковых стала технология учебного портфолио, которая, на наш взгляд, позволяет в полной мере применить личностно-ориентированный и деятельностный подход в обучении. Это замена пассивного типа обучения, в котором студенту отводится роль слушающего, усваивающего, повторяющего и т. п., активным обучением, при котором студент является активным творцом знаний, решений, информации и т. п.

Технология портфолио позволяет студенту эффективно планировать и оценивать процесс и результат своего обучения, эта технология широко распространена в зарубежном образовании [Федотова, 2005].

В зарубежной высшей школе, как отмечают исследователи, технология портфолио служит показателем **готовности** студента к самостоятельной педагогической деятельности, меняет характер его учебной деятельности и делает более эффективной профессиональную подготовку. Обращение к технологии портфолио студента в процессе обучения в высшей школе связано с требованиями современного общества к **выпускнику** вуза как к компетентному специалисту, способному не только **творчески** относиться к будущей профессиональной деятельности, но и быть субъектом своей жизни.

В современной психолого-педагогической литературе применение инновационных технологий в подготовке **будущего** специалиста освещены в работах С. И. Архангельского, В. И. Загвязинского, М. В. Кларина, Н. В. Кузьминой, Г. В. Мухаметзяновой, Н. Д. Никандрова и др. Зарубежный опыт достаточно глубоко представлен в работах К. Вольфа, М. Вонакотта, К. Воуэрс, Д. Литтла, А. Лоуренсена и др.

Адаптированные к отечественным реалиям модели портфолио используются в **вузах** Москвы, Петербурга,

Красноярска, Самары, Казани. Вместе с тем, подобный опыт имеет «**очаговой**» характер. Осмысление накопленного опыта и его адаптация к запросам высшей школы является сегодня необходимостью и служит основанием для практических решений, предлагаемых в заявленном исследовании [Смолянинова, 2009].

Однако, несмотря на существующий небольшой опыт в области изучения технологии портфолио специалистами различных школ и направлений, до настоящего времени в научной и психолого-педагогической литературе нет единого мнения о сущностных характеристиках технологии портфолио; недостаточно глубоко обобщен отечественный и зарубежный опыт его использования в условиях модернизации высшей профессиональной школы и среднего профессионального образования; не в полной мере освещены этапы составления и критерии оценки портфолио, педагогические условия его использования в системе подготовки студента к будущей профессиональной педагогической деятельности.

Анализ состояния разработанности проблемы использования учебного портфолио в системе подготовки студента к будущей профессиональной педагогической деятельности позволил выявить следующие противоречия:

- между потребностью в конкурентоспособном специалисте на рынке труда и отсутствием направленности профессиональной подготовки студентов педагогического профиля на проектирование индивидуальной образовательной деятельности в соответствии с современными тенденциями развития образования;

- между наличием конструктивного зарубежного опыта использования технологии портфолио студентами высших и средних учебных **заведений**, позволяющего усилить профессиональную направленность, сформировать основные профессиональные компетенции будущего педагога, проектировать индивидуальную образовательную деятельность и недостаточной изученностью, фрагментарностью его использования в отечественном педагогическом образовании.

Вышесказанное подтверждает актуальность выдвинутой проблемы: каковы возможности и условия использования технологии портфолио в качестве инструмента оценивания учебно-профессиональных достижений студентов педагогических специальностей.

Для решения данного вопроса немаловажным является то, что технология портфолио реализует следующие принципы [Новикова, 2005]:

- равенство всех участников обучения: преподаватель и студент становятся партнерами в организации учебного процесса с приоритетом самостоятельного обучения при направляющей функции преподавателя;

- ненасильственное привлечение к процессу познания, поиску знаний с помощью создания личностной мотивации;

- отсутствие оценки, соревнования, соперничества; вместо этого в качестве стимулов — самооценка, самокоррекция, самовоспитание;

— сочетание индивидуальной и коллективной работы для создания атмосферы сотрудничества, взаимопонимания, что способствует повышению уровня коммуникативной культуры, дает реальное понятие о диалогическом способе восхождения к истине;

— возможность выбора материала, вида деятельности, способа предъявления результата;

— важность не столько результата творческого поиска, сколько его процесса, в котором реализуются законы проблемного обучения на основе инновационной методики.

Работа с портфолио помогает студенту критически оценить результаты своей учебно-профессиональной деятельности. Портфолио позволяет фиксировать изменения и рост студента за определенный период времени, а также обеспечивать непрерывность процесса обучения от года к году. Кроме этого, портфолио можно рассматривать в качестве модели индивидуального образовательного маршрута студента.

В процессе работы над созданием портфолио у студента формируются [Загвоздкин, 2004]:

— общеучебные умения (систематизация, обобщение, сравнение, анализ, синтез, классификация и др.),

— прогностические и проектировочные умения (выбор и формулирование целей, определение последовательности и результатов деятельности, планирование, выбор способов деятельности и др.),

— организационные умения (умение вести деловые записи, находить необходимые данные, использовать различные способы работы с информацией и её источниками и т. п.) и др.

Помимо накопительной, портфолио выполняет и модельную функцию:

— отражает динамику развития студента, результатов его самореализации;

— демонстрирует стиль учения, свойственный студенту, показывает особенности его общей культуры и отдельных сторон интеллекта;

— помогает студенту проводить рефлексию собственной учебной работы;

— служит формой обсуждения и самооценки результатов работы студента на семинаре, зачете и экзамене;

— помогает студенту самостоятельно установить связи между усвоенными ранее и новыми знаниями.

Итак, портфолио можно рассматривать в качестве модели индивидуального образовательного маршрута, при котором происходит замена контроля за учебным процессом со стороны преподавателя, контролем со стороны обучающегося. Преподаватель фиксирует правила учебного процесса, студенты сами в рамках этих правил контролируют и то, как они осуществляют обучение, и то, как идет учебный процесс.

Портфолио следует регулярно обновлять по мере продвижения в обучении по основному и сопутствующим направлениям профессиональной педагогической подготовки, а также включать в него информацию, отражающую актуальные умения, навыки и наработку профессиональных компетенций на каждом этапе профессионального обучения и развития.

Таким образом, технология портфолио помогает решить следующие педагогические задачи [Загвоздкин, 2004]:

— поддерживать высокую учебную мотивацию студентов;

— формировать у студентов умение учиться — ставить цели, планировать и организовывать собственную учебно-профессиональную деятельность;

— поощрять активность и самостоятельность, расширять возможности обучения и самообучения;

— развивать навыки рефлексивной и оценочной деятельности, формировать адекватную самооценку будущего педагога;

— содействовать персонализации образования; определять количественные и качественные индивидуальные достижения студента;

— создавать предпосылки и возможности для успешной социализации выпускников и конкурентоспособности их на рынке труда.

Портфолио в принципе созвучно такой актуальной образовательной идее, как идея обучения в течение всей жизни, коротко говоря, «пожизненного» (longlife education) обучения.

Считаем, что портфолио позволяет обеспечить преемственность разных этапов процесса профессиональной подготовки и профессионального развития, помогает планировать, отслеживать и корректировать образовательную и карьерную траекторию учащегося и молодого профессионала, а затем становится доказательством роста его профессиональной квалификации.

Литература:

1. Загвоздкин В.К. Портфель индивидуальных учебных достижений — нечто большее, чем просто альтернативный способ оценки. // Школьные технологии. — 2004. — № 3. — с. 179–187.
2. Новикова Т.Г., Пинская М.А., Прутченков А.С. Портфолио в профильном обучении: Методические рекомендации по сопровождению работы с портфолио учащихся. Под ред. Т.Г. Новиковой. / Т.Г. Новикова, М.А. Пинская, А.С. Прутченков. — М.: АПК и ПРО, 2006. — 40 с.
3. Новикова Т.Г., Прутченков А.С. Ролевая игра «Портфолио, или Папка личных достижений ученика». / Т.Г. Новикова, А.С. Прутченков // Методист. — № 2. — 2005. С. 11–19.
4. Портфолио достижений ученика — шаг в сторону реформирования оценочной системы в школе // Профильная школа. — № 5. — 2004. — с. 65–67.

5. Смолянинова О.Г. Использование метода электронного портфолио в практике зарубежных вузов // Информатика и образование. 2008. № 11. С. 99–109.
6. Смолянинова О.Г. Электронный портфолио в системе оценки образовательных достижений, Красноярск, 2009. С. 149–162.
7. Федотова Е.Е., Новикова Т.Г., Прутченков А.С. Зарубежный опыт использования портфолио. / Е.Е. Федотова, Т.Г. Новикова, А.С. Прутченков // Методист. — № 5. — 2005. С. 27–33.
8. Юдина И.Г. Портфолио. — Волгоград: Учитель, 2007.-124 с.

10. ОБРАЗОВАНИЕ ВЗРОСЛЫХ, САМООБРАЗОВАНИЕ

Образование взрослых в Германии

Валькова Наталья Александровна, старший преподаватель
Марийский государственный университет (г. Йошкар-Ола)

Образование взрослых в Германии имеет глубокие исторические корни. Не умаляя вклада других стран в развитие образования взрослых, сравнительный анализ литературы показывает, что мысль об образовании взрослых и термин «андрагогика» зародились в 19 веке именно в Германии.

Немецкая философская и педагогическая мысли стали благодатной почвой для возникновения андрагогики. Немецкая андрагогическая концепция была принята в образовательных учреждениях для рабочих и стала отражением поиска нового подхода к обучению взрослых. Данная концепция значительно отличалась от той, которой придерживались, обучая детей в школах.

Германия оказала особенно сильное влияние на развитие образования взрослых в странах континентальной части Европы. Это влияние также можно было ощутить и в России в конце 19 века и первой половине 20 века.

Немецкая андрагогическая концепция нашла отражение в научных работах некоторых исследователей США в 1920х, которые приезжали в Германию для изучения образовательного опыта.

Германия и сегодня остается одним из лидеров на рынке образовательных услуг для взрослых, не теряя своих национальных образовательных особенностей. В данной статье мы попытаемся выделить эти особенности.

С этой точки зрения интересно проследить, как исторически изменялось смысловое значение термина, обозначающего «образование взрослых». Анализ источников показал, что традиционно до 40 года 20 столетия образование взрослых в Германии называлось «народное образование» (Volkshildung). Сегодня для обозначения данного явления употребляются термины «продолженное образование» (Weiterbildung) и «образование взрослых» (Erwachsenenbildung). Последние два являются синонимами.

Образование взрослых в Германии можно условно разделить на: продолженное профессиональное образование (berufliche Weiterbildung) и общее образование взрослых (allgemeine Erwachsenenbildung).

Основной функцией *продолженного профессионального образования* является профессиональная подготовка и переподготовка граждан и обеспечение рынка труда высококвалифицированными специалистами. Эко-

номическое развитие все в большей степени зависит сегодня от способности человека адаптироваться к происходящим процессам, которые находятся в тесной связи с новыми возможностями телекоммуникаций и, прежде всего, Интернет. Все это необычайно ускорило темп и объем всемирного обмена информацией и знаниями. Сегодня востребованы широко образованные люди, которые обладают достаточной компетенцией для принятия самостоятельных решений в зависимости от ситуации.

Профессиональное обучение осуществляют, в первую очередь, центры по образованию взрослых, организованные при каких-либо известных промышленных компаниях. Необходимые навыки и базовые знания в области своей будущей профессии взрослые также могут получить в центрах при Торговых Союзах, в промышленных и сельскохозяйственных образовательных центрах, технических школах, университетах. В этом же направлении работают Центры по поддержке безработных. Центры проводят различные курсы повышения квалификации и переподготовки, продолжительность которых достигает нескольких лет.

Следует отметить, что курсы, как форма обучения взрослых, являются очень популярными среди взрослого населения Германии. Это могут быть: вечерние курсы для работающих студентов (по 1–2 часа в неделю); двухдневные или трехдневные семинары (как правило, по выходным); интенсивные или ускоренные курсы (1–2 недели).

Общее образование взрослых в большей мере выполняет социальный заказ общества. Здесь взрослым предоставляется возможность восполнить пробелы средней школы, получить знания в любой их интересующей области, научиться выстраивать свои отношения с обществом и адаптироваться к новым условиям жизни, а также получить политическое образование, чтобы в дальнейшем активно участвовать в процессах принятия демократичных решений.

Общую образовательную деятельность осуществляют:

- коммерческие образовательные организации, где взрослые в основном заняты изучением иностранных языков;
- образовательные центры при политических партиях;
- центры дистанционного образования;

- различного типа курсы и тематические семинары;
 - телевидение (образовательные программы для взрослых);
 - библиотеки, как центры самообразования.

Важную роль в образовании взрослых в Германии играют *высшие народные школы* (Volkshochschulen) или народные университеты. Первое из таких учреждений было основано в 1844 году в Дании общественным деятелем и педагогом Н. Грюндтвигом.

Такие школы были в каком-то роде предшественниками профтехучилищ. В них преподавали датский язык, арифметику, историю Дании, иностранные языки, а также практические предметы, такие как рисование и счетоводство.

Данная форма обучения взрослых была заимствована и впоследствии адаптирована к социально-экономическим условиям различных европейских стран: Норвегии, Швеции, Финляндии. Особую популярность учебные заведения данного типа обрели в Германии.

Сегодня народные университеты Германии являются общественными центрами непрерывного образования с широким спектром возможностей, от начального профессионального образования, курсов повышения квалификации, вечерней школы и получения сертификатов и до курсов с культурной и политической тематикой, а также мероприятий досугового характера.

Продолжительность курсов в народных школах варьируется от нескольких часов до нескольких месяцев. Народные университеты носят, в основном, характер неформального образования, т.е. по окончании таких курсов, как правило, не сдаются экзамены и образовательный документ установленного образца слушателям не выдается.

Каждая коммуна в Германии обязана по закону организовать народный университет как заведение для образования взрослых. Так как вопросы образования решаются на уровне федеральных земель, то существуют 16 различных земельных законов о продолжении образования, таким образом, форма народных университетов на местах в каждой земле по своему статусу и структуре может быть разной.

Описывая образовательные возможности народных университетов в Германии, следует упомянуть *Немецкую Ассоциацию народных университетов*, которая была основана в 1953 году в Федеративной Республике Германии как головная организация 16 региональных ассоциаций народных университетов.

В настоящее время в Институте Немецкой Ассоциации народных университетов работает 90 сотрудников, 20 из которых трудятся в Бонне, 10 возглавляют различные проекты за пределами Германии и ещё около 60 сотрудников работают в различных региональных Проектных бюро (Представительствах).

Следует подчеркнуть, что одним из аспектов в работе Ассоциации является подготовка и переподготовка педагогического персонала системы образования взрослых. *Подготовка преподавателей к работе со взрослыми* является ещё одним «коньком» образования взрослых

в Германии. Обучением преподавательского состава также занимаются на кафедрах при университетах. Это могут быть либо курсы повышения квалификации для тех, кто имеет базовое педагогическое образование, либо серия семинаров по подготовке преподавателей для работы со взрослыми, которые проходят в течение целого семестра (около 40 часов). Также организуются семинарские занятия для совместителей, итогом которых является тестирование.

На таких занятиях преподаватели получают знания по теории и практике образования взрослых, знакомятся с особенностями организации учебного процесса, учатся общаться с категорией «взрослый».

В Германии довольно древние традиции образования для взрослых. За пределами Германии, возможно, только народные университеты получили широкую известность, но, в действительности, существуют и другие типы образовательных учреждений для взрослых.

Образовательную работу со взрослыми ведут *немецкие университеты*. Здесь речь идет уже о формальном образовании. Впервые работу со взрослыми в виде семинаров стал проводить в 1955 году Гёттингенский университет. В 1976 в Германии был издан закон, который обязал университеты помимо своей обычной научно-педагогической деятельности заниматься образованием взрослых.

Говоря о неформальном образовании взрослых в вузе, следует отметить, что существует такая категория взрослых обучаемых как «*вольный слушатель*» (Gasthörer). В течение целого семестра желающие, как с высшим образованием, так и без него могут посещать любые интересные их лекции. Также каждый вольный слушатель получает на руки на время обучения пропуск, который открывает доступ к библиотекам университета и компьютерным классам. Такие обучаемые не сдают экзамены и не получают никаких документов об образовании.

Также в рамках неформального университетского образования проходит работа с лицами «третьего возраста». Они в праве посещать бесплатно любые интересующие их лекции по программе «Обучение после 50».

Еще одной особенностью образования взрослых в Германии является его *единство с церковью*. Известно, что религия является неотъемлемой частью жизни немцев. Свое отражение церковь нашла и в системе образования Германии. Работа большей части народных школ строится на сотрудничестве с церковью. Существует большое количество высших учебных заведений, готовящих служителей церкви. Чтобы понять, насколько важную роль религия играет в жизни граждан Германии, рассмотрим, как построена работа евангелических образовательных учреждений для взрослых в Тюрингии.

Вся Тюрингия условно разделена на 4 сектора, в каждом из которых находятся многочисленные центры, союзы и кружки, организованные при церкви, а также церковные Академии. Основные направления работы таких школ — это семейное образование, культурные, политические и исторические аспекты развития нации.

Также уделяется большое внимание женскому образованию.

Работа данных учебных заведений строится также на знакомстве населения с базовыми религиозными знаниями, с историей религий. В школах с религиозной направленностью преподавательской деятельностью заняты в основном волонтеры, т.е. люди, работающие со взрослыми на добровольной основе, не получающие заработную плату.

По международным сравнениям немцы обладают достаточно высоким уровнем образования. Тем не менее, многим жителям Германии не хватает образования, необходимого для того, чтобы выжить в условиях реорганизации рынка труда, которая произойдет в ближайшем будущем.

Большая часть населения Германии каждый год принимает участие в образовании для взрослых, и число участников за последнее десятилетие возросло. По данным статистики в 1997 году в различных видах образования взрослых приняли 24.1 миллиона немцев. Современная тенденция немецкого образования взрослых — увеличение количества женщин, желающих получить образование, в том числе техническое. Особенно активны женщины в возрасте 15–35 лет. Образование для взрослых

часто используется как способ разрешения важнейших социальных проблем.

Жизненная ситуация безработных граждан может быть изменена в лучшую сторону через образование. Взрослые, вовлеченные даже в кратковременный процесс образования, достигают положительных результатов. Одним из позитивных моментов для безработных является то, что их положение на рынке труда улучшается.

Как мы видим, исторически сложилось так, что Германия играла и продолжает играть значительную роль в развитии и реализации идей образования взрослых. Уникальность немецкого образования состоит в том, что, Германия была первой страной, где термин «андрагогика» обрел право на существование, и бурное развитие получило образование для такого слоя «взрослого немецкого общества» как рабочие. Во-вторых, немецкие ученые одни из первых обратили внимание на особенности взрослого обучаемого, сформулировали основные принципы, цели и задачи образования взрослых. На современном этапе немецкие ученые также ведут активные теоретические, практические и дидактические исследования в области образования взрослых. В-третьих, образование взрослых в Германии получает широкое развитие, не теряя «национального колорита».

Литература:

1. Olbrich, J.: Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland. Bonn 2001
2. Pöggeler, F. (Hrsg.): Geschichte der Erwachsenenbildung. Stuttgart u. a. 1975
3. Seitter, W.: Geschichte der Erwachsenenbildung. 3. Aufl. Bielefeld 2007

Неформальное общекультурное образование взрослых — ресурс развития личности и общества

Илакавичус Марина Римантасовна, кандидат педагогических наук
Институт педагогического образования и образования взрослых РАО (г. Санкт-Петербург)

В современный научно-педагогический дискурс прочно вошли понятия «социальный заказ», «социальный запрос». Своеобразная интервенция экономической терминологии, с одной стороны, обусловлена желанием сократить разрыв между тем, что насущно необходимо социуму сегодня и сейчас, и тем, что в состоянии предложить ему система образования. В этой логике можно выявить локусы согласования потребностей и их адресатов, положить это знание в основу выстраивания образовательных практик, активируя механизм диверсификации. Однако обнаруживают себя и локусы депривации. В этом случае мы имеем сформированные потребности, далеко не направленные на удовлетворение материальных потребностей, а конкретных адресатов роде бы как и нет. Подобное положение вещей не является напрямую предметом заботы формального образования, что не означает отсут-

ствия внимания со стороны общества к «нестандартным» образовательным запросам. Потому что в подавляющем большинстве европейских стран для их удовлетворения предназначен неформальный сегмент непрерывного образования — самая настоящая площадка для апробирования инноваций, реализации человекоцентрированной образовательной идеологии.

Термин «неформальное образование» относит нас к идее непрерывного образования, мыслимого как триада общего, неформального и информального сегментов. Согласно определению Европейской организации образования взрослых, неформальное образование — специально организованная деятельность по способствованию процессу, в рамках которого люди могут сознательно развиваться как личности, самостоятельно опираться на свои собственные возможности в социальных отношениях и де-

тельности с помощью повышения уровня знаний и понимания; соотносить собственные мнения и чувства с мнениями и чувствами других; развивать умения и способы их выражения.

Рассматривая подходы к определению функции непрерывности, А.Е. Марон перечисляет следующие: просветительский (ставит в центр внимания тезис о самоценности пожизненной учебы); технократический (исходит из факта морального износа производственно-технических знаний и умений); личностно-деятельностный (обеспечивает освоение знаний и умений, необходимых человеку в различных областях жизнедеятельности по всему спектру ее проявления: от семейных отношений до профессиональной деятельности; креативный (акцентирует внимание на пожизненном обогащении творческого потенциала личности. Ученый считает: «последний подход представляется наиболее продуктивным, так как, будучи реализован на практике, должен обеспечить опережающее развитие личности как необходимую предпосылку ее активного и компетентного участия в прогрессивных преобразованиях общественной жизни» [1, с. 19–20]. Данное утверждение как нельзя более полно отражает целеполагание неформального образования.

Вернемся к объяснению интервенции экономической терминологии в область наук об образовании. Вторая ее причина — редукция понимания полноты человеческого качества до «человека экономического». Это обусловило факт распространения определения образования взрослых как механизма экономического роста, немислимого без роста человеческого капитала. Генеральной линией андрагогических исследований является рассмотрение образования взрослых в аспекте периодически возобновляемого профессионального самосовершенствования. Данный аспект, безусловно, значим для самореализации взрослого, однако за его пределами остаются важнейшие смысловые вопросы. Их специфика заключается во вневременной актуальности. Идея *образования длиною в жизнь* обусловила необходимость диверсификации самого процесса образования. Сегодня оно призвано помочь взрослому человеку преодолеть тенденцию непрерывности изменений — то есть воспринимать их как постоянную характеристику, научиться выстраивать свой жизненный путь в условиях «текущей современности» (З. Бауман). Ориентирами жизнестроения традиционно являются идеалы и ценности культуры.

Данное положение осмысливается в онтологии образования взрослых (Л.Г. Брылева, В.П. Лаврентьев), входящей в методологию образования взрослых онтологии. Исследователи расширяют спектр акторов образования, включая в него Сущее, Абсолют. Они активно осмыляют понятие самореализации взрослого, делая акцент в понимании взрослости на духовной зрелости. Значимым для взрослого в данном контексте становится самопонимание, рефлексия, с помощью которой взрослый осмыляет себя как важную часть мира, вступающую в диалог с ним, находящуюся в поисках своего предназначения.

В данном контексте образование взрослых трактуется как «процесс онтологически осознанного развития и саморазвития людей (общностей), духовно обогащающего и связанного с овладением значимого для них опыта, воплощенного в знаниях, умениях в знаниях, умениях, навыках, творческой деятельности и ценностно-смысловом отношении к себе, миру, Богу» [2, с. 33]. Основываясь на идее непрерывности образования, ученые определяют принципом образования взрослых целостность — «полноту развития и саморазвития человека, его личностного осуществления; это внутреннее единство, тождество, нераздельность человека с самим собой и высшими смыслами бытия. Это создание в человеке состояния не суетности, но корневой (родовой) устойчивости в собственном развитии, существовании, осуществлении» [там же]. В рамках подобного подхода профессионально ориентированное образование явно не может рассматриваться в качестве достаточной для противодействия глобальным тенденциям расчеловечивания человека, прерывание культурной преемственности, разрушения площадок для диалога между поколениями.

Специалисты условно разделяют систему образования взрослых на профессиональную и общекультурную подсистемы. Общекультурное образование связывают с «удовлетворением «внепрофессиональных» потребностей людей как граждан. Родителей, представителей тех или иных этнических общностей, как личностей и т. д.» [3, с. 8]. Мы понимаем под неформальным общекультурным образованием сегмент неформального образования, нацеленный на удовлетворение потребности осмыслить экзистенциальные проблемы, искать сферы самореализации, напрямую не связанные с получением доходов. Знания и опыт, полученный в данном сегменте, способствуют открытию новых жизненных этапов, перспектив развития, связанных с вечными ценностями человеческой культуры.

Вопрос о сущности образовательной деятельности в общем образовании традиционно находится в центре внимания широкой педагогической и научной общности. Современный взгляд на проблему представлен в работах О.Е. Лебедева. Ученый считает, что ее объектом является социальный опыт решения познавательных, политических, нравственных и иных проблем; предметом — решение собственных проблем учащихся, неизбежно возникающих в процессе изучения социального опыта. Образовательная деятельность тогда будет результативной, когда она будет нацелена и на проблемы субъекта. Важнейшими компонентами результата становятся способность к решению проблем самоопределения, самопознания и самореализации [4].

Все перечисленное выше полностью относится и к образованию взрослых. С возрастом проблемы личностного развития не уменьшаются, а только увеличиваются. Нерешенные, они становятся причиной кризиса, не позволяющего выйти на новый этап развития, полноценно пройти жизненный путь. Мы начали статью с описания парадокса: имеется сформированный запрос на под-

держку личностного развития взрослого, но о существовании конкретного адресата можно догадаться, лишь проанализировав сегмент неформального общекультурного образования. Существует огромный спрос на образовательные практики, компенсирующие отсутствие внимания со стороны государства к культурно-досуговой сфере в новейший период. Посещающие кружки, мастер-классы, входящие в сообщества по интересам взрослые стремятся к восполнению цельности своей личности, суженой *обществом потребления* до «человека экономического». Изначально присущая человеку способность к духовно-нравственному развитию, к реализации субъектности ищет своего адекватного воплощения в социальной практике. Одна из наиболее сообразных практик — образовательная, позволяющая осуществить встречу с миром культуры и традиции.

В центре нашего научного интереса — развивающий потенциал разновозрастных сообществ неформального образования. Осознанно или нет, но каждый из нас, входящих в этот мир, вынужден принять, пере-

жить окружающее, выстроить сложно организованную сеть взаимоотношений, которые позволят осуществлять само- и жизнестроение. Специфика каждого возрастного периода обуславливает глубокое познание одного из аспектов бытия. Категория «традиция» позволяет понять процесс вхождения в культуру и освоение специфичной своему возрасту роли. Оно описывает феномен сохранения стабильности и устойчивости конкретно-исторической человеческой общности при сохранении широкого спектра разнообразия — целостности «единства в многообразии».

К неоспоримому достижению человеческой мысли относится понимание образования как способа гармонизации всех сфер жизни. В онтологическом контексте образование — пространство самоидентификации как этапа самореализации, пространство освоения специфически человеческого способа быть. Без данного умения (умения *быть человеком*) невозможны не только насущно необходимая сегодня модернизация, но и вообще — социальная гармония, вне которой нет ни человека, ни культуры.

Литература:

1. Марон А.Е. Общие ориентиры опережающего образования взрослых // Практическая андрагогика. Книга 2. Опережающее образование взрослых: монография / Под ред. В.И. Подобеда, А.Е. Марона. — СПб.: ИОВ РАО, 2009. — с. 17–24.
2. Лаврентьев В.П. Образование взрослых в перспективе онтологической непрерывности // Человек и образование. — 2009. — № 2. — с. 32–35.
3. Вершловский В.Г. Образование взрослых как объект социально-педагогического исследования / Образование взрослых: реальности, проблемы, прогноз: монография / Под ред. С.Г. Вершловского. — СПб.: СПб ГУПМ, 1998. — с. 8–23.
4. Лебедев О.Е. Размышления и целях и результатах / Вопросы образования. — 2013. — № 1. — с. 7–25.

Компьютерная грамотность и информационная культура лиц третьего возраста

Салимьянова Зинфира Рамиловна, преподаватель спец. дисциплин, председатель предметно-цикловой комиссии «Информатика и ВТ»

Нефтекамский машиностроительный колледж (Республика Башкортостан)

Наша жизнь постоянно меняется и наполняется новыми информационными технологиями. Сейчас редко встретишь человека, который не использовал бы их для облегчения своей работы, досуга, обучения, оплаты счетов и т.д. Каждый человек, живущий в век информационных технологий должен владеть информационной культурой и компьютерной грамотностью (КГ). Эта задача в XXI веке актуальна и приобретает особое значение в жизни не только молодого поколения, но и лиц третьего возраста.

Грамотность — это важнейшее средство формирования человеческого потенциала, позволяющего справляться с меняющимися задачами, проблемами и сложностями жизни, культуры, экономики и общества.

Информационная культура (ИК) в рамках культурологического подхода рассматривается как способ жизнедеятельности человека в информационном обществе, как составляющая процесса формирования культуры человечества. В рамках же информационного подхода большинство определений подразумевает совокупность знаний, умений и навыков поиска, сортировки, отбора, анализа информации, т.е. всего того, что включается в информационную деятельность. Кроме того информационную культуру часто сужают до рамок компьютерной грамотности.

КГ в нашем понимании — это система навыков работы с компьютерами и другими устройствами. Навыки эти довольно сложны и не являются полностью механи-

ческими, как, например, умение водить автомобиль. Они скорее относятся к мыслительным навыкам. Тем не менее, компьютер реально меняет систему взаимодействия государства и общества, а в новых технологиях гораздо больше возможностей для принятия реальных эффективных решений. КГ является элементом информационной культуры.

Персональный компьютер — герой дня, главное устройство в доме, источник информации, заменяющий и дублирующий телевизор, игровую приставку, магнитофон, почту, фотоальбом, кинотеатр, библиотеку, музей и т.д. Ничуть не умаляя достоинств всех видов искусства, особого удовольствия от прочтения книги, или просмотра фильма в кинотеатре, давайте признаем величайшее значение этого изобретения!

И пусть персональный компьютер никогда не сможет полностью заменить простое человеческое общение, ему чужды и непонятны оттенки человеческих чувств и эмоций, бурные всплески радости и восторги, но он может многое другое: он всегда поможет тому, кто вдруг остался одинок в этом мире, он подскажет ответ на любой интересующий вас вопрос. И пусть за него это сделают советы миллионов таких же людей, которые живут на Земле, но они столкнулись с теми же проблемами и расскажут о том, как научиться искать выход, как сделать нашу жизнь счастливее и ярче. Компьютер предоставляет множество увлекательных возможностей для человека любого возраста:

— ты всегда найдешь друзей по переписке в виртуальном мире;

— сможешь хранить фотографии в фотоальбомах;

— скачивать фильмы и музыку из Интернета;

— работать с множеством увлекательных программ;

— компьютер может практически все, а если что-то не может, то все равно покажет и расскажет тебе об этом на своих виртуальных страничках.

КГ — это владение навыками использования средств вычислительной техники, понимание основ информатики и значения информационной технологии в жизни общества. Сегодня в мире нет ни одной науки и техники, которая бы развивалась столь же стремительно, как информатика. Фактически мы можем говорить о том, что в последние годы на наших глазах произошла компьютерная революция, затронувшая все сферы социальной, культурной, научной и производственной деятельности людей. Дело идет к тому, что скоро в мире не останется людей, которых не коснутся изменения, вызванные существованием этого единого мирового информационного поля, сколь бы далеки они не были от вычислительной техники и персональных компьютеров.

Чтобы успевать за развитием средств вычислительной техники, необходимо непрерывное самообразование и самосовершенствование. А для применения вычислительной техники нужно нечто большее — личная целеустремленность и постоянное желание узнавать о том, что происходит в мире информационных технологий. Владение компьютерной грамотностью является одним из ос-

новных требований. Формирование КГ является одной из наиболее актуальных задач. От того, как она успешно будет решена, зависит эффективность широкого использования вычислительной техники, и, в конечном счете, перспективы научно-технического, экономического и социального развития общества.

Правительство Республики Башкортостан утвердило постановление о реализации республиканской целевой программы «Народный университет третьего возраста» на 2011–2013 годы (№ 156 от 17 мая 2011 года). В целях реализации распоряжения Президента Республики Башкортостан «О республиканской целевой программе «Народный университет третьего возраста»» Правительство Республики Башкортостан постановило:

1. Утвердить прилагаемую республиканскую целевую программу «Народный университет третьего возраста» на 2011–2013 годы (далее — Программа).

2. Определить государственным заказчиком Программы Министерство труда и социальной защиты населения Республики Башкортостан.

3. Рекомендовать администрациям муниципальных районов и городских округов Республики Башкортостан разработать и принять аналогичные программы.

4. Контроль за исполнением настоящего Постановления возложить на Министерство труда и социальной защиты населения Республики Башкортостан [6].

В рамках реализации республиканской целевой программы «Народный университет третьего возраста» Управление труда и социальной защиты населения Республики Башкортостан по г. Нефтекамск и ГБОУ СПО Нефтекамский машиностроительный колледж заключили государственный контракт на 2011–2013 годы о предоставлении услуги по обучению граждан пожилого возраста (женщины старше 55 лет и мужчины старше 60 лет) по направлению «Обучение компьютерной грамотности». Список граждан пожилого возраста формируется на основании поданных заявлений Управлением труда и социальной защиты населения Республики Башкортостан по г. Нефтекамск. Численность одной учебной группы составляет до 20 человек. Согласно сведениям по состоянию на 30 октября 2013 года обучение по направлению «Обучение компьютерной грамотности» прошли 191 человек: из них в 2011 г. — 71 чел., в 2012 г. — 80 чел., в 2013 г. — 40 чел.. Помимо этого на базе ГБОУ СПО Нефтекамского машиностроительного колледжа с 05 ноября 2013 ожидается обучение еще 40 пожилых людей.

Реализация республиканской программы «Народный университет третьего возраста» проходит в нашем колледже в полном объеме. Занятия ведут высококвалифицированные преподаватели. Рабочее место оборудовано современными компьютерами, для каждого обучающегося для достижения максимального эффекта организован доступ в сеть Интернет. Программа предназначена для знакомства лиц третьего возраста с цифровым миром и обучения основным понятиям и навыкам работы с компьютером. Учебный процесс организован в форме модульного об-

учения: изучаются базовые знания информационных технологий, архитектура ЭВМ, основы текстового редактора MS Word (форматирование текста и документа в целом, поиск и замена, создание таблиц, использование изображений и графики), создание презентаций с помощью программы MS PowerPoint, работа в Интернет (навигация в сети Интернет, поиск информации, создание электронной почты, базовые навыки при работе с электронной почтой и управление ей, общение в Skype, работа в социальных сетях). При обучении используются разнообразные формы занятий: аудио- и видеолекции, иллюстрированные тексты, практические работы и игровые тесты для самопроверки. Курс предназначен для обучения работе с компьютером как пользователей с «нулевым» уровнем знаний в области ИКТ. Ведущие преподаватели в интересной и доступной форме излагают азы работы с компьютером, объясняя компьютерную и интернет-терминологию, основы компьютерной безопасности и конфиденциальности, предоставляют возможность отработать на практике простейшие действия с офисными программами. Во время работы с пожилыми людьми ведущему преподавателю помогают студенты отделения «Программирование», которые индивидуально, в наиболее комфортной для обучающегося манере и темпе, могут многократно повторять отдельные фрагменты теоретического материала и практического задания, а также возвращаться к уже пройденным темам. Студенты являются своего рода инструкторами для обучающихся, они отвечают на возникшие вопросы, контролируют выполнение пошагового задания каждого обучаемого и своевременно ведут разъяснения, отмечают ошибки и делают корректировку. Результатом изучения нашего курса является грамотная и уверенная работа с компьютером, владение простейшими навыками работы с офисными программами и Интернетом, успешное применение возможностей ИКТ для решения практических задач. Все это послужит базой для приобретения возможно новой профессии, облегчит выполнение повседневных задач, повысит авторитет в глазах друзей и родственников, доставит удовольствие от уверенного владения ИКТ и расширит возможности общения.

Лица, прошедшие обучение, оставляют положительные отзывы. Также по результатам работы коллектив колледжа регулярно получает слова благодарности от руководителя Управления труда и социальной защиты населения Республики Башкортостан по г. Нефтекамск и председателя Совета Ветеранов города.

В современной ситуации сложных и непрерывно растущих экономических, политических, культурных общественных перемен возрастает значение образования взрослых в социальном созидании личности. Оно становится общественным механизмом социального регулирования и ориентирования, фактором, определяющим развитие самосознания целостной личности, ее интеллектуальной самостоятельности. Данная программа способствует социально-культурной активизации личности, основной

задачей которой являются обеспечение вариативных возможностей для активной социально-культурной деятельности пожилых людей, активная интеграция лиц третьего возраста в экономическую, политическую, социальную и культурную жизнь общества.

Еще совсем недавно американские учёные замерили активность мозга у людей 55–78 лет во время их работы на компьютере. Медики и психиатры проанализировали результаты и пришли к выводу, что использование технологий на самом деле может принести пользу для стареющего мозга. По крайней мере, если в пенсионном возрасте часто работать на компьютере, то более вероятно, что возможности мозга сохранятся на более долгий срок. Во время опытов людей садили прямо внутрь магнитно-резонансного сканера и заставляли продолжительное время работать с поисковыми системами в интернете. Исследование проводилось в двух группах: первая — из продвинутых пользователей, а вторая — из людей, слабо разбирающихся в технологиях. Так вот, первая группа продемонстрировала вдвое больший уровень активации нейронов. Необычно высокая активность проявилась в областях мозга, которые отвечают за принятие решений и логику (а не только в визуальном кортексе, как это бывает при чтении книг). У людей с низким уровнем компьютерной грамотности такой активности мозга не наблюдалось. Следует, что реализуемая государством программа способствует формированию условий для развития и ответственного применения принципа активизации на практике и может способствовать внимательное изучение уже накопленного опыта других стран в данном направлении. В каждой стране развитие социально-культурной активизации идет по своему пути, и то, что подходит одной культуре и системе, не может быть в неизменном виде перенесено в другую культурную среду. Поэтому большое значение приобретают исследование возможностей применения опыта европейских стран и разработка соответствующих рекомендаций, что позволит наполнить новым содержанием работу служб и организаций России, чья деятельность непосредственно связана с лицами третьего возраста.

Существует стереотип, что, пожилые люди не умеют ориентироваться в новейших технологиях и на инновационном мире. Но никто не говорил, что нельзя их научить. Это работники с жизненным опытом! Очень важно, чтобы в обществе установилось понимание того, что пожилой возраст — это время закономерного этапа полноценной жизни. В этом значимую роль играет информационная техника в процессе приобщения людей к произведениям искусства благодаря чему высокая культура становится общедоступной. Чтобы увидеть «Сикстинскую мадонну» или «Спящую Венеру» теперь не нужно посещать Дрезденскую картинную галерею, любоваться полотнами Питера Пауля Рубенса, операми Большого театра, посетить Эрмитаж, побывать в драматическом театре, послушать симфонии Моцарта или Бетховена можно не выходя из дома, включив мультимедийный компьютер через си-

стему Интернет. От письменной культуры человечество перешло к новой — экранной — культуре. Она складывается на основе синтеза компьютера с видеотехникой.

ИК — это совокупность системных сведений об основных методах представления и добывания знаний, умениях и навыках применять их на практике. Это реализуется с использованием современных информационных технологий (прежде всего, Интернет) для решения и постановке задач. Иными словами информационная культура — это культура обращения со знаниями, данными и информацией, которые сосредоточены на компьютерах сети Интернет. Составной частью ИК является компьютерная грамотность, теоретические знания и навыки работы (прежде всего, навигации при поиске информационных ресурсов в Интернете). ИК принадлежит национальной культуре и одновременно является приобретением международного опыта. Она развивается по своим законам и требует соответствующего финансирования и государственной поддержки. ИК — это умение целенаправленно работать с информацией и использовать для ее получения, обработки и передачи компьютерную

информационную технологию, современные технические средства и методы. Для свободной ориентации в информационном потоке человек должен обладать информационной культурой как одной из составляющих общей культуры. Так что по нынешним временам компьютерная грамотность не только «рыночная» необходимость. Она приобретает значение как показатель социального развития, может быть даже как уровень цивилизованности.

Процесс формирования компьютерной грамотности направлен на формирование информационной культуры — необходимой составляющей базовых компетенций современного человека. В связи с этим формирование компьютерной грамотности лиц третьего возраста представляет интерес, а возможность обеспечить себя всем необходимым — дает право на достойную жизнь каждого человека. Только люди с высокой информационной культурой способны осуществлять точный учет и принимать правильное решение во всех сферах жизнедеятельности нашей страны. Это наряду с другими факторами способствует процветанию нашего народа, республики и России в целом.

Литература:

1. Антонова С. Г. Информационная культура личности, М., 2004
2. Антонов А. К. Информационное общество: Основы информационной культуры: Учеб. пособие. М., 2000.
3. Лотман Ю. М. Семиосфера. Культура и взрыв. Внутри мыслящих миров. СПб., 2001.
4. Е. В. Михеева. Информационные технологии в профессиональной деятельности. Москва. Издательский центр «Академия». 2006
5. <http://www.regionz.ru/index.php?ds=1925161>
6. http://mintrudrb.ru/programs/republican_target_program_quot_people_39_s_university_of_the_third_age_quot_for_2011_2013/

12. ТЕХНИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ

Особенности внедрения образовательной робототехники в образовательном учреждении (из опыта работы МОУ СОШ № 54 г. Волгограда)

Бусова Светлана Юрьевна, учитель английского языка
МОУ СОШ № 54 (г. Волгоград)

Главная задача системы общего образования — заложить основы информационной компетентности личности, т. е. помочь обучающимся овладеть методами сбора и накопления информации, а также технологией ее осмысления, обработки и практического применения. Изучение робототехники достаточно популярно в школах нашей страны, более 2000 школ имеют учебные комплекты для изучения основ робототехники. В чем же состоит особенность именно нашего проекта? Изучив и проанализировав опыт других образовательных учреждений, можно отметить, что практически все школы уделяют внимание только «талантливой» молодёжи..., означает это, во-первых, что организовано небольшое творческое объединение, на котором дети изучают или непосредственно вопросы Lego-конструирования, или происходит их подготовка для участия в соревнованиях по робототехнике, во-вторых, на занятиях — одни мальчишки. При таком подходе в стране сотни гениальных учёных и острая нехватка высококвалифицированных специалистов с высокой производительностью труда. Сейчас основная задача должна быть другой — охватить как можно больше молодёжи с целью привлечения её к науке и инженерному делу. Ключевая возможность учебных комплектов по робототехнике — простая интеграция с любой образовательной программой.

Робототехника, как прикладная наука, может быть интегрирована в учебный процесс средней школы. Опираясь на такие школьные учебные дисциплины, как информатика, математика, технологии, физику, химию и биологию, робототехника активизирует развитие учебно-познавательной компетентности учащихся.

Для эффективного формирования информационной компетентности обучающихся в МОУ СОШ № 54 принято решение об использовании образовательной робототехники.

Робототехника в школе представляет учащимся технологии 21 века, способствует развитию их коммуникативных способностей, развивает навыки взаимодействия, самостоятельности при принятии решений, раскрывает их творческий потенциал. Дети и подростки лучше понимают, когда они что-либо самостоятельно создают или изобретают. При проведении занятий по робототехнике

этот факт не просто учитывается, а реально используется на каждом занятии. Введение элементов робототехники в школьные предметы позволит заинтересовать учащихся, разнообразить учебную деятельность, использовать групповые активные методы обучения, решать задачи практической направленности. Программирование реального робота поможет увидеть законы математики не на страницах тетради или учебника, а в окружающем мире. Использование конструкторов Lego Mindstorms NXT позволяет взглянуть на школьные предметы по-новому.

В 2012 году в МОУ СОШ № 54 использование образовательной робототехники идет по следующим основным направлениям:

1. Создание лаборатории робототехники: оснащение современным учебным инструментарием, который предоставит учащимся обширный практический опыт, установка новейшего программного обеспечения.
2. Разработка учебных программ по робототехнике.
3. Развитие серии занятий и курсов по робототехнике для учащихся всех ступеней обучения.
4. Организация в школе дополнительного образования по направлению «Робототехника» (создание творческого объединения).
5. Сотрудничество с другими образовательными учреждениями и организациями по вопросам образовательной робототехники.

Курс «Образовательная робототехника» в образовательном пространстве строится на трех формах организации учебной деятельности: кружок, элективный курс, урок. Например, в МОУ СОШ № 54 работает кружок, в котором ребята программируют и создают роботов. Комплекты робототехники школа получила по программе модернизации образования. Внешне это обычные конструкторы LEGO, только с программируемым блоком, проводами, выходом USB и другим техническим оснащением. Этот набор поможет в курсе технологии средней школы понять основы робототехники, в курсе информатики — наглядно реализовать сложные алгоритмы, ведь программируя роботов, дети заставляют их выполнять различные задания. Эффективность обучения основам робототехники зависит и от организации занятий, главный метод, который используется при изучении робототехники это метод проектов.

Под методом проектов понимают технологию организации образовательных ситуаций, в которых учащиеся ставят и решает собственные задачи, и технологию сопровождения самостоятельной деятельности учащегося. Проектно-ориентированное обучение — это систематический учебный метод, вовлекающий учащихся в процесс приобретения знаний и умений с помощью широкой исследовательской деятельности, базирующейся на комплексных, реальных вопросах и тщательно проработанных заданиях.

Основные этапы разработки Лего-проекта:

1. Обозначение темы проекта.
2. Цель и задачи представляемого проекта.
3. Разработка механизма на основе конструктора Лего модели NXT (RCX).
4. Составление программы для работы механизма в среде Lego Mindstorms.
5. Тестирование модели, устранение дефектов и неисправностей

При разработке и отладке проектов учащиеся делятся опытом друг с другом, что очень эффективно влияет на развитие познавательных, творческих навыков, а также самостоятельность школьников. Таким образом, можно убедиться в том, что Лего, являясь дополнительным средством при изучении курса информатики, позволяет учащимся принимать решение самостоятельно, применимо к данной ситуации, учитывая окружающие особенности и наличие вспомогательных материалов. И, что немало важно, — умение согласовывать свои действия с окружающими, т. е. — работать в команде.

Современный курс школьной информатики с включением в него робототехники — «точка роста» информатизации образования, он как ни один другой предмет нацелен на подготовку учащихся к жизни в информационном обществе. Также важно понимать, что робототехника на разных ступенях образования имеет различные цели. Поэтому рекомендуется, в зависимости от возраста учащихся, использовать конструкторы разных типов, проводить различные мероприятия, изучать всевозможные темы. Сегодня это возможно при организации специальных кружков по робототехнике, факультативов и элективных курсов.

В начальной школе рассматривают конструирование и начальное техническое моделирование. Для этого используются конструкторы Лего в любой модификации и конструктор «WeDo», который даёт возможность построить 12 моделей по инструкции. Программируя через компьютер, обучающиеся 4 класса МОУ СОШ № 54 могут наделять интеллектом свои модели.

В основной школе усложняется как уровень моделирования, так и уровень программирования роботов, предполагающий более сложные языки программирования. В качестве базового оборудования предлагается ЛЕГО конструкторы Mindstorms NXT. Используя датчики Vernier, можно проводить различные опыты на разных предметах. Группа обучающихся 9 — х классов занимается конструированием и программированием

роботов. Ребята так же стали участниками Конкурса по робототехнике который проводился создателями интернет-проекта «Я Узнаю Мир» под руководством Пыряева Павла Андреевича, научного сотрудника ИК СО РАН, при содействии Балтийского государственного технического университета «Военмех», сильного представителя инженерной школы России, Совета Научной Молодежи СО РАН и НОЦ НГУ «МДЭБТ» «Занимательная наука для школьников» Обучающиеся 9 классов Карпинский А. И Бубликов И. курируют кружок робототехнике в 4 классе, успешно помогая малышам осваивать основы программирования.

В старшей школе углубляется изучение программирования и повышается уровень сложности конструирования робототехнических комплексов. Одним из вариантов комплексного развития робототехники является освоение станков с числовым программным управлением. Примером одного из языков программирования, который способны осваивать старшеклассники, является язык LabVIEW.

Безусловно, помимо основных занятий по робототехнике, нужно проводить различные внешкольные мероприятия, позволяющие привлечь интерес к данному направлению. Это могут быть конкурсы по робототехнике, круглые столы, викторины, мастер — классы по конструированию и программированию роботов, а также олимпиады, где юные таланты могут посоревноваться и поделиться собственным опытом.

Привлечение школьников к исследованиям в области робототехники, обмену технической информацией и начальными инженерными знаниями, развитию новых научно-технических идей позволит создать необходимые условия для высокого качества образования, за счет использования в образовательном процессе новых педагогических подходов и применение новых информационных и коммуникационных технологий. Понимание феномена технологии, знание законов техники, позволит выпускнику школы соответствовать запросам времени и найти своё место в современной жизни. Для того, чтобы сегодня у ученика формировалась учебная успешность, нужно добиться, прежде всего, чтобы школьник осознал, что учебная деятельность, которой он занят в данный момент в школе повлечет за собой успех в его дальнейшей деятельности. Есть много образовательных технологий развивающих критическое мышление и умение решать задачи, однако существует очень мало привлекательных образовательных сред, вдохновляющих следующее поколение к новаторству через науку, технологию, математику, поощряющих детей думать творчески, анализировать ситуацию, критически мыслить, применять свои навыки для решения проблем реального мира.

Робототехника в школе представляет учащимся технологии 21 века, способствует развитию их коммуникативных способностей, развивает навыки взаимодействия, самостоятельности при принятии решений, раскрывает их творческий потенциал. Ученики лучше понимают, когда

они что-либо самостоятельно создают или изобретают. При проведении занятий и мероприятий по робототехнике этот факт не просто учитывается, а реально используется.

В заключении отметим, что внедрение единой системы обучения основам робототехники в школе будет являться важным этапом развития технических навыков и умений школьников. «Основы робототехники» в школе позволят

привить интерес школьников к техническому творчеству, тем самым раскрыть таланты тех учеников, которые в дальнейшем могут стать первоклассными инженерами и технологами. Именно поэтому внедрение образовательной робототехники в школу — большой шаг в сторону начального инженерного образования и начальной профориентации.

Литература:

1. Василенко Н. В., Никитан К. Д., Пономарёв В. П., Смолин А. Ю. Основы робототехники Томск МГП «РАСКО» 1993. 470 с.
2. Комплект методических материалов «Перворобот». Институт новых технологий.
3. Юревич Е. И. Основы робототехники — 2-е изд., перераб. и доп. — СПб.: БХВ-Петербург, 2005. — 416 с.

Принципы использования метода компьютерного сканирования полей физических величин в учебном процессе

Данилов Олег Евгеньевич, кандидат педагогических наук, доцент

Глазовский государственный педагогический институт имени В.Г. Короленко (Удмуртская Республика)

Для внедрения метода компьютерного сканирования полей физических величин в процесс обучения физике нами предлагается учебная экспериментальная установка, включающая компьютер, датчик физической величины и устройство сопряжения этого датчика с компьютером [1]. Метод экспериментального исследования полей посредством их сканирования является универсальным, так позволяет исследовать различные виды полей на базе одной экспериментальной установки. Иными словами, компьютер и блок сопряжения, входящие в состав измерительного комплекса, могут быть неизменными. Необходимой при переходе от экспериментального изучения поля одной физической величины к изучению поля другой является только замена датчика физической величины [4]. Использование метода сканирования при обучении физике опирается на общедидактические принципы научности, системности, доступности, наглядности. Проведенный нами анализ позволяет сформулировать частнодидактические принципы применения метода сканирования в учебном физическом эксперименте.

1. Принцип освоения и использования метода сканирования учителем в демонстрационном эксперименте. Формирование понятия поля физической величины будет полным, если в демонстрационном эксперименте систематически применять метод сканирования, как универсальный метод экспериментального исследования полей физических величин.

Укажем предпосылки, позволившие сформулировать данный принцип. Сделаем это достаточно подробно, так как именно этот принцип мы считаем главным и именно по этой причине приводим его первым в списке. Физические величины в качественном отношении являются общими

для множества объектов или явлений, а в количественном отношении индивидуальны для каждого из них. Введение физических величин в школьном курсе физики является достаточно сложным для преподавателя этапом обучения. На этой стадии формирования физического понятия учащиеся начинают использовать математический аппарат, с помощью которого представляются физические закономерности (связи между физическими величинами). В то же время обосновывается необходимость измерения этих величин, устанавливаются единицы измерения и происходит знакомство учащихся с приборами, предназначенными для измерения физических величин.

При определении физических величин уточняют и придают количественную форму тому, что непосредственно воспринимается нашими органами чувств. Если величины не воспринимаются органами чувств, то их выражают через другие величины, на которые органы чувств реагируют. Оптимизация процесса формирования у школьников понятия физической величины является важным условием повышения эффективности обучения физике. Физические величины относятся к той категории понятий, в усвоении которых учащиеся испытывают особые трудности. Именно в области сведений о физических величинах в наибольшей степени обнаруживается формализм знаний у учащихся. Это связано с тем, что понятие «физическая величина» относится к категории сложных понятий, и с тем, что не всегда используются методы преподавания, учитывающие эту сложность (либо учитель сам недостаточно хорошо знает содержание и объем этого понятия).

Понятие физической величины неразрывно связано с физическим свойством материи и измерением. Окружающий нас мир обладает бесконечным числом физических

свойств. Не все они могут быть оценены количественно. На уровне измерений физическая величина служит количественной характеристикой определенного физического свойства материи. Одновременно она может быть и качественной характеристикой, если раскрывает основное свойство данного объекта или явления.

Все методы измерения физических величин основаны на определенных законах и закономерностях проявления соответствующего физического свойства материи. Лишь в этом случае выполняется требование однозначности измерений, обязательно предъявляемое к любому методу измерений. Для установления зависимостей между физическими величинами нужно специально фиксировать условия, в которых протекает процесс. Затем от непосредственного наблюдения переходить к физическому эксперименту, стремясь определить зависимость одной величины от другой.

Представление о физической величине только как о количественной характеристике справедливо лишь при таком измерении, в результате которого получается число. В теории физические величины выполняют роль математических моделей соответствующих физических свойств. При этом физическому свойству ставится в соответствие математический объект (скаляр, вектор и т.д.). Развитие физической науки привело к созданию системы физических величин. Математические связи между ними показывают отношения между физическими объектами, позволяют совершенствовать физические величины как количественные характеристики и как математические модели реальных физических свойств материи. Таким образом, сложность понятия физической величины требует от учащихся обобщения знаний, опирающегося на идею математического описания явлений природы.

Понятие поля облегчает понимание многих физических явлений. Физическое поле представляет собой особую форму материи (систему, которая характеризуется непрерывным распределением физических величин в пространстве и обладает бесконечным числом степеней свободы). Для полного описания поля в любой момент времени требуется задание какой-либо физической величины в каждой точке пространства, то есть задание бесконечного числа величин. Является естественным, что трудно сформировать у учащихся представление об объекте, непрерывно распределенном в пространстве (в отличие от вещества, обладающего дискретным строением), о существовании которого мы можем судить лишь по взаимодействию его с другими объектами. Поэтому формирование понятия, например, электромагнитного поля в школьном курсе физики начинают в базовом курсе, а завершают в старших классах профильной школы. Важным моментом в этом случае является экспериментальное доказательство существования полей.

В школьном курсе физики понятие поля вводится и формируется при изучении двух видов полей: гравитационного и электромагнитного. Изучение их носит умозрительный характер, эксперимент чаще всего выполняет

чисто иллюстративную функцию. Это объясняется тем, что понятия гравитационного и электромагнитного полей относятся к фундаментальным понятиям физики, которые с исчерпывающей полнотой могут быть сформированы только на основе всей совокупностью относящихся к ним фактов.

Согласно современным представлениям область пространства, в каждой точке которой существует определенная физическая величина, называется полем этой физической величины. Например, электрическое, магнитное и гравитационное поля — это области пространства, в каждой точке которых существует соответственно электрическая, магнитная или гравитационная сила; акустическое поле — часть среды, через которую проходит звуковая волна, то есть в каждой точке которой могут быть определены, например, звуковое давление, колебательная скорость и т.д.; тепловое поле — область среды, в которой распределено тепло, то есть каждая точка которой обладает определенной температурой; электромагнитное поле — область пространства, в которой распространяется электромагнитная волна, то есть в каждой точке которой может быть определена, например, интенсивность волны и т.д. Это абстрактное представление и должно в конечном итоге быть сформировано у учащихся. Однако физическое понимание требует, чтобы помимо знания определения, учащиеся были твердо убеждены в реальном существовании физических полей. Такая убежденность возникает только на основе доказательного учебного эксперимента.

Мы полагаем, что формирование понятия поля окажется более эффективным и полным, если в школьном курсе физики помимо привычных учителю полей более подробно рассматривать и другие поля, в первую очередь, волновые (звуковые и электромагнитные сантиметрового диапазона). Выбор этих полей обусловлен важностью волновых явлений для курса физики, доступностью необходимого для их экспериментального исследования учебного оборудования и возможностью создания требуемых условий учебного эксперимента. Экспериментальное доказательство реальности этих полей должно осуществляться методом визуализации.

2. Принцип изучения и использования метода сканирования учащимися в индивидуальном эксперименте. Метод сканирования относится к общезначимым методам экспериментального исследования, поэтому учащиеся должны не только понимать его сущность, но и реально использовать его в учебном эксперименте.

Соблюдение данного принципа на этапе внедрения методики представляется нам довольно сложным, что связано с недостаточной обеспеченностью необходимым для индивидуального эксперимента учебным оборудованием. Принцип обеспечивает индивидуализацию и дифференциацию процесса обучения.

3. Принцип единства визуализирующего и графопостроительного сканирования. Метод сканирования в учебном эксперименте необходимо использовать в двух вариантах: *качественном* (с целью визуализации рас-

пределений физических величин в области сканирования) и *количественном* (с целью получения числовых значений физических величин в исследуемых точках поля).

Качественный эксперимент позволяет сформировать образы распределений в сознании учащихся и способствует их запоминанию, количественный эксперимент способствует формированию понятия поля физической величины (знакомит с элементами математической теории поля).

4. *Принцип поточечного компьютерного сканирования.* Количественное сканирование целесообразно реализовать в компьютерном полуавтоматическом варианте, при котором учащиеся последовательно ставят приемник в определенные точки исследуемого поля и записывают в память компьютера соответствующие значения физической величины.

Такое изучение предпочтительнее того, при котором используется полностью автоматическое сканирование (когда картина распределения сразу выводится на экран компьютера, как это происходит, например, в современных «обычных» компьютерных сканерах при сканировании документов).

Сформулируем оставшиеся три принципа.

5. *Принцип простоты, надежности конструкции и доступности учебного компьютерного сканера*

полей. Учебный сканер полей физических величин должен быть дешев, надежен, максимально прост и доступен для воспроизведения в школьных условиях.

6. *Принцип простоты, надежности и доступности программного обеспечения для компьютерного сканера.* Программа компьютерного сканера должна обеспечивать получение, запись и сравнение не менее трех однотипных графиков распределений физических величин исследуемого поля; она должна отличаться простотой, надежностью и быть доступной учителю и учащимся.

7. *Принцип сочетания натурального и вычислительного экспериментов при сканировании полей.* При изучении полей физических величин необходимо сочетать натуральный эксперимент с вычислительным для создания запоминающихся наглядно-чувственных образов распределений в сознании учащихся.

Все перечисленные принципы положены в основу разработанной нами общей концепции метода сканирования в учебном процессе, разработки учебного оборудования, системы учебных экспериментов по сканированию волновых полей, содержания индивидуальных учебных исследований, методики организации деятельности учителя и учащихся по применению компьютерного сканирования в учебном процессе.

Литература:

1. Данилов О. Е. Компьютерный сканер для учебных исследований волновых полей / О. Е. Данилов // Дистанционное и виртуальное обучение. — 2013. — № 8. — С. 93–99.
2. Данилов О. Е. Применение компьютерных технологий в учебном физическом эксперименте / О. Е. Данилов // Молодой ученый. — 2013. — № 1. — С. 330–333.
3. Данилов О. Е. Создание компьютерного измерительного комплекса с аналоговыми датчиками для школьного кабинета физики / О. Е. Данилов // Дистанционное и виртуальное обучение. — 2013. — № 3. — С. 93–102.
4. Майер В. В. Исследование волновых полей методом компьютерного сканирования / В. В. Майер, О. Е. Данилов // Учебная физика. — 2005. — № 1. — С. 153–186.

Особенности применения технических средств при организации процесса обучения

Маликов Тимур Фагимович, преподаватель специальных дисциплин
Нефтекамский машиностроительный колледж (Республика Башкортостан)

В современных условиях информатизация общества предусматривает обязательное применение телекоммуникационных технологий и технических средств в образовании, что призвано обеспечить компьютерную грамотность и информационную культуру обучающихся.

Современный образовательный процесс невозможно представить без широкого использования средств информационных и коммуникационных технологий (ИКТ). Важнейшей составляющей внедрения средств ИКТ в учебный процесс являются цифровые образовательные ресурсы.

Под цифровыми образовательными ресурсами (ЦОР) в самом общем случае понимается любая информация образовательного характера, сохраненная на цифровых носителях.

Анализ литературы и изучение практического опыта работы учебных заведений показали, что внедрение ЦОР в образовательный процесс в настоящее время осуществляется неравномерно. Наряду с педагогическими работниками, активно использующими ИКТ, достаточно много педагогов, имеющих поверхностные представления о воз-

возможностях их применения для повышения эффективности педагогической деятельности.

В единой образовательной среде ИКТ не подменяют собой традиционные методы взаимодействия между участниками образовательного процесса, в том числе между студентом и преподавателем, они решают определенный круг задач, таких как, например, высвобождение времени преподавателя, осуществление индивидуального подхода к студенту, содействие самостоятельной и творческой работе студента, поддержка коллективной работы. Преподаватель по-прежнему остается критичным звеном процесса обучения, с двумя важнейшими функциями поддержки мотивации и интерпретации обучения группы или конкретного студента. Однако электронная образовательная среда способствует формированию и новой роли преподавателя. В такой высокоинформативной среде преподаватель и студент равны в доступе к информации, содержанию обучения, поэтому преподаватель уже не может быть единственным источником фактов, идей, принципов и другой информации, его новую роль в обучении можно охарактеризовать, как наставничество. Задачами учителя-наставника становятся не только поддержка педагогического общения, взаимодействия, координации процесса обучения, но и новые дидактические задачи развития востребованных современным мировым сообществом навыков — глобального и критического мышления, эффективной коммуникации при устном и письменном общении, умения работать в группе.

Информационные технологии, наиболее часто применяемые в учебном процессе на сегодняшний день, можно разделить на две группы:

1) сетевые технологии, использующие локальные сети и глобальную сеть Internet (электронные варианты методических рекомендаций, пособий, серверы дистанционного обучения, обеспечивающие интерактивную связь с учащимися через Internet, в том числе в режиме реального времени);

2) технологии, ориентированные на локальные компьютеры (обучающие программы, компьютерные модели реальных процессов, демонстрационные программы, электронные задачки, контролирующие программы, дидактические материалы).

Можно выделить следующие направления разработки и использования ЦОР в учебном процессе:

1. Разработка урока преподавателем на основе готовых ЦОР, представленных в сети Интернет;
2. Самостоятельная разработка преподавателем ЦОР для поддержки отдельных этапов урока;
3. Организация самостоятельной познавательной деятельности обучающихся с ЦОР, представленными в сети Интернет, во внеурочное время.

Одной из наиболее предпочтительных классификаций ЦОР является их классификация по целям использования на различных этапах урока. При этом выделяют следующие виды ЦОР, используемые для:

- актуализации знаний;

- объяснения нового материала;
- закрепления и совершенствования знаний, умений и навыков;
- контроля и оценки знаний, умений и навыков;
- подготовки домашнего задания.

Любой творчески работающий преподаватель не ограничивается использованием готовых ЦОР, а активно разрабатывает и накапливает свою коллекцию. На начальном этапе основным средством разработки ЦОР может выступать пакет программ Microsoft Office. Более профессиональным инструментом разработки ЦОР является среда Macromedia Flash, предоставляющая большие возможности для создания учебных интерактивных анимаций, позволяющих интенсифицировать и оптимизировать учебный процесс.

В настоящее время многие образовательные учреждения снабжаются интерактивными досками (ИД). Однако отношение у учителей-предметников складывается достаточно разное. Некоторые преподаватели считают использование ИД в образовательной сфере единственно верным решением, другие же предпочитают применять традиционные методики преподавания в своей профессиональной деятельности. Тем не менее, интерактивные доски на практике оказываются значительно эффективнее классических школьных досок, поскольку материал подается с помощью наглядных схем и рисунков, улучшается коммуникативное взаимодействие со студентами. Соответственно, улучшается и качество образования.

Интерактивная доска — это комплекс оборудования, позволяющий педагогу сделать процесс обучения ярким, наглядным, динамичным, помогает эффективно осуществлять обратную связь, повышает эффективность обучения, вносит в учебный процесс новое восприятие, способствует повышению мотивации обучающихся.

Специальное программное обеспечение (ПО) позволяет преподавателю создавать авторские уроки. Поэтому даже слабые студенты с удовольствием работают с ней, а это дорогого стоит. Низкая успеваемость часто объясняется отсутствием интереса к предмету. При использовании же интерактивной доски у студента стимулируется одновременно несколько видов памяти.

В процессе работы с интерактивной доской можно предложить следующие виды заданий:

- компьютерные наблюдения,
- экспериментальные задачи-исследования,
- лабораторные работы,
- дидактические игры,
- публичное обсуждение с демонстрацией результатов самостоятельной работы учащихся (групповая, индивидуальная форма работы),
- организация контроля по заранее подготовленным материалам (тестам, схемам, рисункам) и многие другие.

Интерактивная доска — ценный инструмент для обучения всей группы. Это визуальный ресурс, который помогает преподавателям излагать новый материал очень

живо и увлекательно, представить информацию с помощью различных мультимедийных ресурсов. Преподаватели и обучающиеся могут комментировать материал и изучать его максимально подробно. ИД может упростить объяснение схем и помочь разобраться в сложной проблеме. На доске можно легко изменять информацию или передвигать объекты, создавая новые связи. Преподаватели могут рассуждать вслух, комментируя свои действия, постепенно вовлекать учащихся и побуждать их записывать идеи на доске.

К основным преимуществам при использовании ИД можно отнести:

- похожи на традиционные доски, но в то же время они помогают преподавателю использовать средства обучения легко, находясь в постоянном контакте с классом.

- помогают расширить использование электронных средств обучения, так как они передают информацию учащимся быстрее, чем при использовании стандартных средств.

- позволяют преподавателю увеличить понимание материала за счет увеличения количества иллюстративного материала на уроке.

- позволяют преподавателю создавать изменения в имеющемся методическом материале прямо на уроке, во время объяснения материала, адаптируя его под конкретные задачи, поставленные на уроке.

- позволяют студентам воспринимать информацию быстрее.

- позволяют студентам принимать участие в групповых дискуссиях.

- позволяют проводить проверку знаний учащихся в классе.

Основные способы использования интерактивной доски на уроке:

- Использование пометок поверх выводимых на экран изображений. Например, на уроке русского языка можно использовать данный способ при разборе сложных синтаксических конструкций. Заранее подготовив материал на интерактивной доске можно выделять разными цветами грамматическую основу.

- Изменение текста в выводимых на доске документах, используя виртуальную клавиатуру. Эту форму можно использовать на уроках русского языка с деформированным текстом. В тексте допускаются ошибки, а учащиеся должны найти эти ошибки и их исправить.

- Сохранение на компьютере в специальном файле всех пометок, которые преподаватель делает во время урока, для дальнейшей демонстрации на других уроках.

- Демонстрация учебных видеороликов. Особенно эту форму интересно использовать при организации проектной деятельности.

- Создание рисунков без использования компьютерной мыши. Например, при объяснении некоторых тем по литературе материал объясняется с помощью наглядных схем и рисунков, которые заранее выполняются на интерактивной доске.

Интерактивные доски могут изменить преподавание и обучение в разнообразных направлениях. Вот три из них:

1. *Презентации, демонстрации и создание моделей.* Преподаватели могут использовать доску для того, чтобы сделать изучаемый материал интересным и динамичным. На доске можно легко изменять информацию или передвигать объекты.

2. *Активное вовлечение учащихся в образовательный процесс на уроке.* Многие преподаватели утверждают, что студенты становятся более заинтересованными на уроке с использованием интерактивной доски. Материал становится для них более доступным, понятным и наглядным, что улучшает атмосферу понимания в классе, и студенты становятся более нацеленными на работу.

3. *Увеличение темпа урока.* Заранее подготовленные тексты, таблицы, диаграммы, рисунки задают занятию бодрый темп: не тратится много времени на то, чтобы написать текст на традиционной доске; все ресурсы можно комментировать прямо на экране и сохранять записи для будущих уроков. Файлы предыдущих занятий можно всегда открыть и повторить пройденный материал.

В целях эффективного внедрения нового образовательного инструмента в этом учебном году планируется создать специализированный методический комплекс, предназначенный для отработки навыков использования интерактивной доски на учебных занятиях. В комплекс войдут:

- инструкция для пользователя
- основные возможности интерактивной доски SMART Board,
- стандартные аксессуары интерактивной доски SMART Board,
- правила эксплуатации,
- настройка проецируемого изображения,
- принцип работы интерактивной доски Smart Board,
- преимущества работы с интерактивными досками,
- использование интерактивной доски и ее инструментов,
- использование программного обеспечения Notebook,
- примеры использования интерактивной доски на учебных занятиях;

- комплект демонстрационных практических работ и заданий для самостоятельной проработки;

- комплект методических разработок учебных занятий по предметам общеобразовательного цикла с использованием ИД;

Данный комплекс позволит осуществлять эффективную подготовку преподавателей в области внедрения новых интерактивных технологий на учебных занятиях, внеучебной деятельности, при проведении конференций и презентаций.

Итак, для того чтобы преподаватель мог начать пользоваться интерактивными досками, необходимо:

- Обеспечить стабильный и быстрый Интернет в учебном образовании, что позволяет использовать разнообразные цифровые ресурсы для создания уроков математики, физики, истории, географии, английского языка,

технологии и других предметов с использованием интерактивной доски.

— Свободный доступ преподавателя и студентов к интерактивной доске в любое время позволит преподавателям и студентам быстрее привыкнуть к работе с интерактивной доской, изучить возможности и функции интерактивной доски, при этом преподаватели могут набираться опыта в удобном для них режиме.

— Создание уроков для интерактивной доски требует не только определенных навыков, но и времени для подготовки к занятию. Очень важно, чтобы администрация понимала это и поддерживала преподавателей в этом начинании. Постепенно каждый преподаватель создаст свои собственные наработки. Необходимо создать возможность для преподавателей обмениваться своими идеями и ресурсами между собой.

— Чтобы эффективно использовать современные технические средства обучения в учебных заведениях, этот

процесс должен стать как можно более простым для всех преподавателей. Возможные технические проблемы, с которыми может столкнуться преподаватель, должны быть сведены к минимуму, и эта задача чаще всего возлагается на преподавателей информатики. Высокий уровень технической поддержки преподавателей — необходимая составляющая компьютеризации учебных заведений.

Преподаватели, работающие с интерактивной доской, отмечают положительные изменения в качестве уроков, в объеме понимаемого студентами материала. Они утверждают, что интерактивная доска помогает преподнести больше информации за меньшее время, и при этом студенты активно работают на уроке и лучше понимают даже самый сложный материал. Интерактивная доска становится незаменимой для преподавателей по любому предмету, будь то использование интерактивной доски в начальной школе, средней школе, колледжах, ВУЗах, или даже в детском саду.

Литература:

1. Авдеева С. Цифровые ресурсы в учебном процессе: [о проекте «Информатизация системы образования и о создании Единой коллекции цифровых образовательных ресурсов»] Народное образование. — 2008. — № 1. — С. 176–182.
2. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года // Вестник образования России. 2002. № 6. С. 11–40.
3. Единая коллекция цифровых образовательных ресурсов [Электронный ресурс] — :<http://school-collection.edu.ru>
4. Методическая копилка учителя информатики [Электронный ресурс] — : <http://www.metodkopilka.ru>

Использование ИКТ в условиях реализации ФГОС

Пономарева Александра Александровна, учитель начальных классов
ГБОУ № 29 с углубленным изучением французского языка и права (г. Санкт-Петербург)

Современные информационные технологии занимают особое место в учебном процессе. Увеличивается объем накопленной информации, расширяются сферы их применения. При этом ученики ежедневно пропускают через себя огромный поток информации, получаемый из интернет-источников, СМИ, электронных игр, рекламы.

Информационные технологии все глубже проникают в жизнь человека, а информационная компетентность, наряду с коммуникативной, все более определяет уровень его образованности. С каждым годом растет количество школьников, имеющих свой персональный компьютер. Современный мир пронизан потоками различных данных, и учитель уже не является единственным носителем информации. Не утонуть в этом информационном море, а, точно ориентируясь, решать свои практические задачи, научить обращаться с компьютером, пополнять, систематизировать, извлекать нужную информацию должен помочь учитель.

Традиционно детей в начальной школе учат читать, писать и считать. Безусловно, эти требования сохраняются, но для современного ребенка они недостаточны. В контексте задач современного образовательного стандарта ценность овладения учащихся коммуникативными действиями диктуется необходимостью их подготовки к реальному процессу взаимодействия с миром за рамками школьной жизни.

Основной целью при решении данной проблемы является совершенствование образовательного процесса, создание единой образовательной среды, повышение качества образования. Для этого необходимы:

1. интеграция различных предметных областей;
2. модернизация традиционной системы предметного обучения;
3. накопление образовательных ресурсов;
4. освоение учителем современных информационных технологий;

5. организация личностно-ориентированного обучения;

6. творческий взаимообмен между учителем и учеником, между учителями.

Учителю необходимо создать условия для самостоятельной работы детей, для активной мыслительной деятельности, которую он должен стимулировать. Среди наиболее важных и широких умений, которые должны осваивать учащиеся, два непосредственно относятся к сфере коммуникативных действий. Это общение и взаимодействие (коммуникация) и работа в команде, т.е. умение устанавливать рабочие отношения, эффективно сотрудничать и способствовать продуктивной кооперации, то есть учитель должен делать упор на взаимодействие учащихся и учителя, а также на взаимодействие самих учеников.

Уроки с использованием ИКТ особенно актуальны на первой ступени обучения. Мультимедийное сопровождение на уроках в начальной школе позволяет перейти от объяснительно-иллюстрированного способа обучения к деятельностному. Ученик становится активным субъектом учебной деятельности, а учитель выступает в роли помощника, консультанта, поощряющего оригинальные находки, стимулирующего активность, инициативу и самостоятельность. Уроки с применением ИКТ становятся более эмоционально насыщенными и наиболее наглядными, ускоряется процесс восприятия и запоминания информации с помощью ярких образов, а это очень важно ввиду того, что особенностями современных детей являются клиповое мышление, высокая эмоциональность, повышенная утомляемость, высокая познавательная активность.

Ребёнок становится жаждущим знаний, неутомимым, творческим, настойчивым и трудолюбивым. Заложить эти качества необходимо в начальной школе, поскольку именно начальная школа — это фундамент образования, и от того каким будет этот фундамент, зависит дальнейшая

успешность ученика, а затем и выпускника в современном мире. Чтобы повысить познавательный интерес и сделать урок продуктивнее, с помощью ИКТ учитель может показывать фотографии, поясняющие незнакомые детям слова, на уроках литературного чтения появляется возможность познакомить учеников с жизнью и творчеством писателей, виртуально побывав в домах-квартирах и музеях, использовать компьютерные игры для закрепления тем, например, на уроке обучения грамоте помогут фильмы о буквах и звуках.

Включение учащихся в проектную и исследовательскую деятельность с использованием ИКТ способствует закреплению ключевых понятий, воспитывает культуру речи, обеспечивает условия для проявления творческого начала. Данный вид работы позволяет детям принимать участие в конкурсах, творческих проектах школьного, районного, всероссийского уровней.

Применение ИКТ в начальной школе также позволяет рационально и экономно использовать время и силы учителя: подбор иллюстративного материала к уроку и для оформления стендов, класса (сканирование, Интернет; принтер, презентация), подбор дополнительного познавательного материала к уроку окружающего мира, знакомство со сценариями праздников и внеклассных мероприятий, обмен опытом, знакомство с периодикой, наработками других педагогов России и зарубежья, оформление классной документации, отчетов.

Таким образом, использование современных ИКТ технологий облегчает подготовку учителя к уроку, позволяет сделать уроки нацеленными на каждого ученика, разнообразными и насыщенными по формам деятельности, значимыми по результатам, обеспечивается доступ к различным справочным системам, электронным библиотекам, другим информационным ресурсам. С применением ИКТ на уроках, учебный процесс направлен на развитие логического и критического мышления, воображения, самостоятельности.

Литература:

1. Лаврентьев В.В. Требования к уроку как к основной форме организации учебного процесса в условиях личностно ориентированного обучения: методические рекомендации / В.В. Лаврентьев // Завуч для администрации школ. — 2005. — № 1. — С 83–88.
2. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров — М: АCADEMA, 2003. — 272 с.
3. Потапенко Н.И. Электронные средства обучения: методические рекомендации / Н.И. Потапенко — Минск: РИПО, 2005. — 81 с.
4. Смирнов А.В. Технические средства в обучении и воспитании детей: Учеб. пособие для средних учебных заведений. М.: Академия, 2005, — 146 с.
5. Чуракова Р.Г. Технология и аспектный анализ современного урока в начальной школе. — 2-е изд., М.: Академкнига/Учебник, 2009. — 112 с.

13. НАРОДНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕДАГОГИКА ЗА РУБЕЖОМ

Сущность понятия «профессиональная компетентность педагога» с позиции немецких ученых

Грачева Елена Юрьевна, аспирант
Забайкальский государственный университет (г. Чита)

На сегодняшний день подготовка специалистов в вузах осуществляется на новой концептуальной основе в рамках компетентностного подхода. Интересным представляется опыт зарубежных стран, в частности Германии, касающийся сущности понятия профессиональной компетентности педагога. Об актуальности данного вопроса свидетельствует тот факт, что во всех образовательных стандартах стран-участниц Болонского соглашения должны быть указаны единые требования к уровню сформированности профессиональных компетенций педагогов, единое понимание их содержания.

Раскрывая сущность понятия профессиональной компетентности педагога с позиции немецких ученых, необходимо отметить, что в немецком языке слово «Kompetenz» обозначает одновременно понятия и «компетенция», и «компетентность», следовательно, с точки зрения немецких ученых данные понятия являются синонимичными. Соответственно, при переводе данного слова на русский язык будем использовать именно то понятие, которое соответствует смысловому содержанию конкретного предложения.

Вначале стоит упомянуть, что первым понятие «компетентность» в немецкую теоретическую педагогику ввел в 1976 году Н. Roth, понимая под ним «единство опыта, производительности, способности к критике и ответственности за принимаемые воспитательные действия» [12]. В этом же году немецкий ученый-педагог W. Klafki [7], разрабатывая «критико-конструктивную» концепцию дидактики, описывает первую модель педагогических компетенций, понимания под компетентностью способность и готовность решать профессиональные проблемы.

Впоследствии немецкие ученые (S. Bloemeke, G. Lehmann, M. Lowisch, W. Nieke, H.-W. Wollersheim и др.) неоднократно предпринимали попытки определения понятия компетентность педагога. Анализ современной педагогической научной литературы показал, что в настоящее время данное понятие рассматривается в трех направлениях:

- в научно-образовательной сфере;
- в образовательной политике;

— в профессиональном педагогическом образовании.

Представим сущность понятия профессиональной компетентности педагогов по данным трем направлениям, анализируя при этом научные труды немецких ученых за 2011–2012 гг.

В научно-образовательной сфере для большинства немецких ученых понятие компетентность педагога является многоаспектным:

— планирование: компетентность педагога соотносится с требованиями к его производительности; это недоступно для непосредственного наблюдения и представляет собой лишь описание или так называемый «конструкт» предполагаемых действий педагога (С. Grunert, 2012) [4];

— обучаемость: приращение компетентности происходит с течением времени с накоплением опыта работы и сочетается также с врожденными способностями педагога (M. Pfadenhauer, 2012) [11];

— ситуативность: компетенции педагога формируются в ситуациях с определенными заданиями и требованиями и могут быть снова применены педагогами в похожих ситуациях; то есть компетентность функционально связана с конкретными педагогическими ситуациями и зависит, в том числе, от интеллигентности педагога и его профессиональной этики (G. Niedermair, 2011) [10];

— знания и навыки: компетентность как способность к действию объединяет в себе и знания, и навыки, такие как когнитивные, саморегуляции и др. (M. Boehner, 2011) [1];

— мотивация: как при формировании, так и при применении компетенций важную роль играет мотивация, как готовность к компетентным действиям (J. Fleischer, D. Leutner, E. Klieme, 2012) [3];

— педагогическая цель: самостоятельные и ответственные действия, направленные на дальнейшее успешное приращение профессиональной компетентности (S. Lerch, 2012) [9].

В итоге, анализ сущности понятия профессиональной компетентности педагога в научно-образовательной сфере показал, что оно применяется учеными в основном в нормативном аспекте, то есть служит в качестве руково-

дящего принципа и ориентации, например, при написании образовательных программ, планов и проспектов эффективного обучения школьников, стандартов конкретных учебных дисциплин.

В образовательной политике ФРГ понятие профессиональной компетентности педагога приобретает иные характерные черты и особое значение. Исследования ученых в данном направлении являются важной частью ответа на пережитый страной в 2000 г. «PISA-шок» (низкие результаты немецких школьников в исследовании PISA). Именно с начала 2000-х гг. в Германии разворачиваются широкомасштабные дебаты о повышении качества подготовки немецких школьников, связанные напрямую с уровнем профессиональной компетентности педагогов. Основой понимания компетентности педагогов в этой связи стало понятие F. Weinert (2001): «когнитивные знания и навыки, а также связанные с ними мотивационные, волевые и коммуникативные способности педагога для успешного и крайне ответственного решения различных проблем в различных педагогических ситуациях» [16]. Кроме того, ученые и специалисты в сфере образовательной политики наделяют понятие профессиональной компетентности педагогов следующими характеристиками: «независимость и, в то же время, высокая степень ответственности» (K. Haase, 2011) [5]; «самообучение или умение учиться» (K. Ebner, 2011) [2]; «высокий уровень коммуникативной и социальной компетенции» (G. Trost, 2012) [15]; «профессиональная этика как в целом, так и в отношении школьников-мигрантов» (K. Kucher, N. Wacker, 2011) [8].

Таким образом, характеризуя профессиональную компетентность педагога в сфере образовательной политики, ученые особо отмечают высокий уровень ответственности, то есть ответственность педагога они связывают с качеством и результатами преподавания. Уделяя большое внимание вопросам становления профессиональной компетентности немецких педагогов, система образования Германии стремится стать более успешной, поскольку от компетентности педагогов зависит качество обученности учащихся. Об успешности немецких школьников свидетельствуют результаты сравнительного исследования PISA-2003, 2006 и 2009, где Германия с каждым этапом показывает лучшие результаты.

Особо интересной является сущность понятия профессиональной компетентности педагога в сфере профессионального педагогического образования. В 2004 г. коллективом ученых и специалистов под руководством известного в Германии исследователя E. Terhart, изучающего проблему профессионального развития педагогов, был разработан и в 2005–2006 гг. принят Стандарт педагогического образования ФРГ (Standards fuer die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften). Разрабатывая Стандарт, ученые под понятием профессиональной компетентности педагога понимали «единство необходимых профессиональных знаний, профессиональных умений и профессиональной этики» [13]. В данном Стандарте со-

держательно и четко описаны 11 компетенций немецких педагогов, которыми они обязаны овладеть в период обучения в вузе и в дальнейшем подтверждать их сформированность во время профессиональной деятельности. При этом все компетенции в Стандарте разграничены четырьмя педагогическими сферами (обучение, воспитание, оценивание и инновация). Каждая компетенция раскрыта в двух аспектах — в аспекте теоретического обучения и в аспекте практического обучения будущего педагога во время практики, включая этап референдарата (обязательная 1,5–2-годовая педагогическая практика выпускников педагогических вузов). Представим кратко список данных компетенций:

Итак, первая сфера компетенций — обучение: «Учителя являются экспертами в области преподавания и обучения». Компетенция 1: учителя профессионально планируют уроки и проводят их объективно и технически грамотно. Компетенция 2: учителя поддерживают учебу школьников через разработку учебных ситуаций, они мотивируют школьников и дают им возможность использовать в данных ситуациях накопленные знания и опыт. Компетенция 3: учителя способствуют развитию способностей учащихся к самостоятельной учебе и работе.

Вторая сфера компетенций — воспитание: «Учителя выполняют свои воспитательные функции». Компетенция 4: учителя знают социальные и культурные жизненные условия своих школьников и в рамках школы оказывают влияние на их индивидуальное развитие. Компетенция 5: учителя обучают школьников определенным ценностям и нормам, поддерживают самостоятельные решения и действия учеников. Компетенция 6: учителя находят пути решения проблем и конфликтов в школе и на уроке.

Третья сфера компетенций — оценивание: «Учителя выполняют задачу оценивания честно и ответственно». Компетенция 7: учителя диагностируют условия обучения и учебный процесс школьников, нацеливают их, а также консультируют как самих учеников, так и их родителей. Компетенция 8: учителя оценивают достижения школьников на основе транспарентных (прозрачных) критериев оценивания.

Сфера компетенций — инновация: «Учителя постоянно развивают свои компетенции». Компетенция 9: учителя знают о специальных требованиях к профессии педагога, они понимают свою работу как государственный пост с особой ответственностью и обязательством. Компетенция 10: учителя понимают свою профессию как задачу постоянного обучения. Компетенция 11: учителя участвуют в планировании и реализации школьных проектов.

Проведя анализ всех компетенций Стандарта, можно прийти к выводу о том, что из 11 компетенций 8 направлены на формирование практических навыков педагогов (умение планировать урок, разрабатывать учебные ситуации, разрешать конфликты, диагностировать процесс обучения школьников, оценивать достижения, планировать и реализовать проекты и др.). Это означает, что профессиональная компетентность педагога в про-

фессиональном педагогическом образовании ФРГ представляет собой, по мнению ученых, комплекс педагогических компетенций практической направленности. При этом, как отмечает К. Jenewein [6], подробно изучающий данную проблему, педагог может считаться компетентным, если он:

- способен справиться с педагогическими задачами на основе имеющихся знаний о мире, а также специальных научных и предметных знаний;

- на основе профессиональной этики может грамотно решить конкретную педагогическую ситуацию в интересах обучающегося;

- с учетом выполнения двух вышеизложенных условий может и должен нести ответственность перед каждой личностью за необходимые педагогические действия.

— Заканчивая обзор сущности понятия профессиональной компетентности педагога с позиции немецких ученых, можно сделать следующий вывод. Понятие профессиональной компетентности педагога:

- является синонимичным понятию педагогические компетенции;

- рассматривается в трех направлениях: научно-образовательной сфере, образовательной политике и профессиональном педагогическом образовании;

- характеризуется такими важными компонентами, как наличие профессиональных знаний, умений и навыков, ответственностью за качество и результаты своей деятельности, владение профессиональной этикой;

- имеет практическую направленность в сфере педагогического образования.

В заключении представим выражение Е. Stiller [14], рассматривающего профессиональную компетентность педагога через три максимума:

1. Стал педагогом — оставайся педагогом.
2. Стал профессионалом — оставайся человеком.
3. Развил в себе личностные компетенции — развивай профессиональные.

Литература:

1. Boehner M. (2011). Kompetenzorientierung «in action»: Kompetenzformulierung in der pädagogischen Praxis / Markus M. Boehner. — Literaturangaben, Abb. In: Erziehungswissenschaft und Beruf: Vierteljahresschrift fuer Unterrichtspraxis und Lehrerbildung. — 59, H. 2, S. 189–211.
2. Ebner K. (2011). Die Erfassung von Kompetenzen und Potenzialen / Katharina Ebner. — Literaturangaben, Abb. In: Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung: neue Entwicklungen aus Wissenschaft und Praxis / Katharine Ebner [Hrsg.]. — Bielefeld. — S. 131–140.
3. Fleischer J. (2012). Modellierung von Kompetenzen im Bereich der Bildung: eine psychologische Perspektive: Themenheft / Jens Fleischer [Hrsg.]; Detlev Leutner [Hrsg.]; Eckhard Klieme [Hrsg.]. — Literaturangaben, Abb. In: Psychologische Rundschau. — 63, H. 1, S. 1–53.
4. Grunert C. (2012). Bildung und Kompetenz: theoretische und empirische Perspektiven auf außerschulische Handlungsfelder / Cathleen Grunert. — Wiesbaden: VS Verl. fuer Sozialwissenschaften. — 235 S.
5. Haase K. (2011). Kompetenz — Begriffe, Ansätze, Instrumente in der internationalen Diskussion / Klaudia Haase. — Literaturangaben. In: Kompetenzorientierung in der beruflichen Bildung. — Bielefeld. — S. 51–65.
6. Jenewein K. (2012). Zur Entwicklung der Kompetenzdiskussion in der Berufsbildung / Klaus Jenewein. — Literaturangaben, Abb. In: Kompetenzentwicklung in der flexiblen und gestaltungsoffenen Aus- und Weiterbildung. — Bielefeld. — S. 45–72.
7. Klafki W. (1976). Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft / Wolfgang Klafki. — Weinheim. — 218 S.
8. Kucher K. (2011). Kompetenzfeststellung fuer Migrantinnen und Migranten — Ansatzpunkte, Problemfelder und Handlungsperspektiven / Katharina Kucher; Nadine Wacker. — Literaturangaben. In: Migration als Chance: ein Beitrag der beruflichen Bildung. — Bielefeld. — S. 161–174.
9. Lerch S. (2012). Selbstkompetenz — Eine neue berufliche Qualitaet oder die Vervollkommnung des funktionalen Subjekts? / Sebastian Lerch. — Literaturangaben. In: Zeitschrift fuer Berufs- und Wirtschaftspädagogik. — 108, H. 1, S. 118–125.
10. Niedermair G. (2011). Kompetenzen entwickeln, messen und bewerten / Gerhard Niedermair [Hrsg.]. — Linz: Trauner. — 602 S.
11. Pfadenhauer M. (2012). Kompetenzen in der Kompetenzerfassung: Ansätze und Auswirkungen der Vermessung von Bildung / Michaela Pfadenhauer [Hrsg.]; Alexa M. Kunz [Hrsg.]. — Weinheim: Juventa Verlag. — 192 S.
12. Roth H. (1976). Pädagogische Anthropologie / Heinrich Roth. — Hermann Schroedel Verlag KG. — 503 S.
13. Standards fuer die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004. — Режим доступа: http://lakk.sts-gym-marburg.bildung.hessen.de/modul/KMK_Standards_Lehrerbildung.pdf (дата обращения: 09.04.2013).
14. Stiller E. (2006). Biographisches Lernen in der Lehrerbildung / Edwin Stiller [Hrsg.]. In: Morgner, Barbara; Schoof-Wetzig D.: Lehrerfortbildung als Personalentwicklung — persönliches Lernen begleiten. — Bad Berka: Thillm. — S. 33–56.

-
15. Trost G. (2012). Vom Vermessen des Menschen: Das Modethema Kompetenz und seine Bedeutung fuer die Praxis / Guenter Trost. In: Wirtschaft und Beruf: W & B. — 64, H. 5/6, S. 4–6.
 16. Weinert F. (2001): Leistungsmessung in Schulen / Franz E. Weinert [Hrsg.]. — Weinheim und Basel: Beltz, 2001. — 27 S.

14. СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА

Социальная работа в общеобразовательной школе (из опыта работы)

Александров Иван Николаевич, учитель русского языка и литературы;
Сергиенко Любовь Александровна, учитель русского языка и литературы
ГБОУ СОШ № 262 (г. Москва)

Социальный педагог призван обеспечить профилактику негативных явлений в школьной среде, отклонений в поведении детей, в их общении. Он совместно с администрацией школы, родителями, представителями ОВД и другими учреждениями социальной направленности призван осуществлять профилактику и бороться с такими «болезнями» как алкоголизм, табакокурение, бродяжничество, социальная дезадаптация.

ГБОУ СОШ № 262 совместно с различными организациями дополнительного образования города проводит различные мероприятия, направленные на социальную адаптацию ребёнка в различной среде. Так, совместно с ГБОУ ЦТриГО «Дар» прошел брейн-ринг по правилам дорожного движения. В турнире участвовало четыре команды. Педагоги школы присоединились к жюри и счетной комиссии. Такие игры помогают воспитать интерес и потребность в соблюдении правил дорожного движения, воспитать доброжелательное отношение, желание помогать друг другу.



Каждый год ГБОУ СОШ № 262 принимает участие в социально-профилактической акции «Оглянитесь: рядом дети!» Основная цель этой Акции привлечь внимание жителей города Москвы к проблемам детей. В сопровождении педагогов учащиеся выходят на улицы и раздают красочные листовки, обращенные к населению. Нравственное равнодушие к проблемам детей — основной тезис Акции. Общась с прохожими, волонтеры призывают их не быть безучастными к проблемам детства, не проходить мимо случаев, где ребенку требуется помощь или нарушение его прав и свобод.

В этом году волонтерская группа детей состояла из четырех шестиклассников. Учащиеся раздавали листовки, в которых были указаны телефоны доверия для детей, подростков и их родителей, телефоны психологических центров нашего района. В школах подготовка началась задолго до начала Акции, дети разрабатывали и рисовали плакаты, придумывали лозунги. В некоторых школах были проведены беседы и классные часы: «Подросток и закон», конкурс рисунков «Здорово быть здоровым», спортивные мероприятия.

Волонтеры — социально активные подростки — а также педагоги практически всех школ округа вышли на улицы Западного округа с призывом делать мир добрее и сказать «нет!» наркотикам.



В ГБОУ СОШ № 262 состоялся школьный этап форума профилактической программы «Мы — поколение будущего!» и «Найдем общий язык!»

Форум направлен на формирование первичной профилактики зависимого поведения и формирования здорового образа жизни «Мы поколение будущего!» и программы по профилактике ксенофобии и экстремизма в форме сетевого взаимодействия в образовательной среде «Найдем общий язык!»

В Форуме приняли участие 50 учащихся школы из 10 классов.

В зале рекреации школы учащиеся должны были нарисовать плакат на тему «Найдем общий язык!».

В Москве несколько лет подряд проводится городской

конкурс «Школа безопасности» в целях популяризации профессии спасателя. ГБОУ СОШ № 262 поставила ряд важных задач в проведении конкурса: повышение интереса учащихся к изучению основ безопасности жизнедеятельности, развитие их творческих способностей, углубление теоретических знаний и практических навыков, содействие самореализации личности; совершенствование форм и методов работы по предупреждению ЧС, а также гибели и травматизма людей при возникновении пожаров и других чрезвычайных ситуаций; стимулирование деятельности педагогических коллективов общеобразовательных учреждений по привитию культуры безопасности жизнедеятельности учащимся; формирование у подрастающего поколения культуры безопасности жизнедеятельности; активизация факультативной и иных форм внеклассной и внешкольной работы по изучению основ безопасности жизнедеятельности с учащимися; пропаганда и популяризация среди молодежи здорового и безопасного образа жизни, ценностного отношения к человеческой жизни и здоровью.



3 сентября наша страна и всё прогрессивное человечество отмечают скорбную дату **Бесланской трагедии**. В общеобразовательных учреждениях прошли мероприятия, посвящённые памяти жертв террора — как мирных граждан, так и сотрудников спецподразделений, осуществляющих борьбу с терроризмом и экстремизмом. В ГБОУ СОШ № 262 был проведён урок мужества «День солидарности в борьбе с терроризмом». Выводы урока подвели сами дети: только профессионалы должны заниматься спасением людей.

Также бесланской трагедии была посвящена Акция «Одею мира». Учащиеся отобразили свои мысли и чувства на полотнищах ткани, которые затем были соединены в единое «Одеяло Мира». Учащиеся нарисовали плакат «Мы за мир без войны и террора»

В ноябре в Форум Холле состоялся Фестиваль Детского движения Москвы «Содружество-территория дружбы», посвященный 3-х летию МДОО «Содружество» и Дню народного единства. На этом фестивале учащихся школы ожидали лучшие мировые настольные игры от Мосигры, а так же работа различных увлекательных интерактивных площадок.



16 апреля 2013 года в ЦРТДиЮ «Можайский» в преддверии памятной трагической даты — 26 апреля — Дня памяти погибших в радиационных авариях и катастрофах, прошёл круглый стол детско-взрослого сообщества по теме «Чернобыль: взгляд сквозь время». Участниками круглого стола стали ребята из образовательных учреждений округа — школ, Центра «Можайский», большинство из них были участниками конкурса исследовательских работ «Поиск» в рамках Международного фестиваля «Звезда Чернобыля». На круглый стол были приглашены представители пресс-службы МЧС России и МРО ЗАО МГО ВДПО, ликвидаторы последствий аварии на ЧАЭС.

В оживленной дискуссии участники круглого стола обсуждали проблемы нынешнего состояния природной зоны Чернобыля, вспомнили о судьбе тех, кто много лет назад закрыл нас от радиации, рискуя своим здоровьем. Ребята с огромным вниманием слушали рассказы участников тех событий, восхищаясь мужеством и стойкостью советского человека.



Социальный педагог, учителя-предметники, психолог призваны проводить социальную работу в школе. Психолог организует психологическое консультирование по широкому кругу вопросов, связанных с развитием, личностным и профессиональным самоопределением, также взаимоотношениями со сверстниками и взрослыми. Социальным педагогом осуществляется контроль и организация каникулярного отдыха подростков, вовлечение «трудных» подростков в зимний школьный лагерь, сотрудничество с ОДН и КДН. Он про-

водит ряд мероприятий, направленных на профилактику «социальных болезней». Учителя-предметники и классные руководители готовят проекты в рамках окружных и городских программ, проводят воспитательные беседы с подростками на тему толерантности, воспитывают ува-

жение и любовь, честность, умение отвечать за свои поступки, каждый сделанный шаг. Слова *Антуана де Сент-Экзюпери* «*Мы в ответе за тех, кого мы приручили*» учат быть ответственными за тех людей, которые окружают нас каждый день.

Особенности организационно-управленческой практики по направлению обучения 040400.68 «Социальная работа»

Касаркина Елена Николаевна, кандидат социологических наук, доцент;
Девятайкина Мария Александровна, студент магистратуры;
Саттарова Татьяна Александровна, студент магистратуры
Мордовский государственный университет имени Н.П. Огарева

Руководство организационно-управленческой практикой студентов, обучающихся по направлению подготовки 040400.68 «Социальная работа» (квалификация (степень) «магистр») в рамках профиля «Теоретические и прикладные основы социальной работы в сфере социально-демографической политики России» по программе «Социальная работа в сфере семейно-демографической политики России», в ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет имени Н.П. Огарева» осуществляет кафедра социальной работы.

Целями организационно-управленческой практики, являются:

- активное практическое участие студентов в организации и управлении социальной работой с семьей и детьми на базе учреждения или организации — объекта практики (потенциального работодателя) для овладения их эффективными технологиями, формами и методами;

- анализ достоинств и недостатков организационно-управленческой деятельности в сфере социальной работы с семьей и детьми на объекте практики, выработка и (по возможности) внедрение рекомендаций по ее совершенствованию;

- формирование у студентов профессиональных умений, навыков и компетенций, необходимых, для осуществления организационно-управленческой деятельности и дальнейшего трудоустройства в сфере семейно-демографической политики России [1, с. 3].

Основными видами работы кафедры, в ходе организации практики, являются: информирование студентов магистратуры 1 курса о целях и задачах практики; формирование «заказов» объектов практики по желанию студентов и работодателей; планирование мероприятий и видов деятельности на конкретных объектах практики; проведение установочной конференции по практике и инструктаж по технике безопасности; обозначение компетенций обучающегося, формирующихся в результате прохождения практики; разработка индивидуальных программ практики для каждого студента магистратуры, включающей обозначение видов работ, сроков выполнения, форм отчетности.

В качестве объектов организационно-управленческой практики выступают: государственные, коммерческие и некоммерческие учреждения, службы и организации социальной направленности, действующие в сфере семейно-демографической политики.

Студент магистратуры имеет право выбирать объект практики самостоятельно, однако одним из требований, является соответствие деятельности выбранного объекта научным интересам студента и тематике магистерской диссертации.

Рассмотрим особенности и результаты организационно-управленческой практики студентов магистратуры, обучающихся по направлению подготовки 04000.68 «Социальная работа» на конкретных примерах.

Так, к примеру, тема магистерской диссертации студентки Девятайкиной М.А. «Лица, имеющие семьи и освободившиеся из мест лишения свободы как объект социальной работы общественных организаций Республики Мордовия». Объект организационно-управленческой практики — общественная организация «Мордовский республиканский правозащитный центр» (ОО «МРПЦ»). Также в соответствии с темой магистерской диссертации студентки Саттаровой Т.А. «Семья в системе субъектов социальной защиты пожилых людей в России» определен объект практики — Министерство социальной защиты населения Республики Мордовия.

В ходе прохождения организационно-управленческой практики, на конкретных объектах, данными студентами магистратуры были решены следующие задачи:

- проанализированы цели, задачи, законодательные и нормативно-правовые документы организационно-управленческой деятельности;

- изучены субъекты, объекты, структура и особенности организации деятельности;

- рассмотрены механизмы функционирования, технологии, методы и особенности управления;

- охарактеризованы особенности делопроизводства и оформления документов, используемых в организационно-управленческой деятельности;

— обоснованы планирование и контроль деятельности;

— выделены специфика, достоинства и недостатки организационно-управленческой деятельности.

В ходе прохождения практики студенткой Девятайкиной М.А. были изучены особенности, цели, задачи и специфика организационно-управленческой деятельности ОО «МРПЦ». Отмечено активное практическое участие студентки в организационно-управленческой деятельности на объекте практики (в частности: изучение и активное участие в сортировке и ведении документов делопроизводства ОО «МРПЦ»; участие в совещаниях и семинарах членов общественной организации по вопросам планирования организационно-управленческой деятельности; ведение актов материально-бытового положения семей осужденных; организационно-управленческая деятельность по рассмотрению обращений родственников лиц, находящихся в местах лишения свободы; сбор и анализ информации о необходимой помощи для выявленных асоциальных семей, имеющих несовершеннолетних детей, для определения направлений дальнейшей работы). Студенткой проанализированы и обобщены достоинства и недостатки организационно-управленческой деятельности с семьями осужденных в ОО «МРПЦ».

Студенткой Саттаровой Т.А. в рамках практики были изучены особенности, цели, задачи и специфика организационно-управленческой деятельности Министерства социальной защиты населения Республики Мордовия. Отмечено активное практическое участие студентки в организационно-управленческой деятельности на объекте практики (в частности: ведение документов делопроизводства; работа с документами необходимыми для поступления на государственную службу; подготовка документов об итогах работы системы социальной защиты населения РМ; анализ ведомственных целевых программ относящихся к лицам пожилого возраста и членам их семей). Саттарова Т.А. принимала участие в ряде социальных мероприятий на объекте практике — сбор и составление информации о реализации ведомственной целевой программы «Старшее поколение» на 2011–2013 гг.; анализ качества и доступности предоставления социальных услуг населению; подготовка отчета по ходу реализации «дорожной карты» по вопросам социального обслуживания граждан пожилого возраста и семей с пожилыми гражданами.

Важным в прохождении организационно-управленческой практики явилось участие студентов в организации и самостоятельном проведении тех или иных работ и мероприятий на объекте.

Например студенткой Девятайкиной М.А., по результатам выявленных и проанализированных особенностей организационно-управленческой деятельности «Мордовского республиканского правозащитного центра», самостоятельно было проведено социальное мероприятие — семинар для семей осужденных, с целью информирования по вопросам, возникающим в связи с пребыванием близ-

кого человека в исправительном учреждении. Студенткой были выявлены и приглашены нуждающиеся в помощи семьи, разработан план семинара и организовано его проведение. Актуальность данного мероприятия была продиктована тем, что зачастую совершение близким родственником преступления, его осуждение и направление в места лишения свободы воспринимается как беда, несчастье, горе. И первая естественная реакция на случившееся — это желание помочь близкому человеку, оказавшемуся в подобной ситуации, вдали от дома и семьи, в необычных условиях лишения свободы. При этом у членов семьи возникает масса вопросов: «Как узнать адрес, где отбывает наказание родственник?»; «Можно ли ему написать письмо или приехать на свидание?»; «Можно ли выслать деньги или посылку?»; «Какие вещи и продукты можно пересылать?». Также не менее сложным является период, когда родственник освобождается из мест лишения свободы и возвращается домой. Результаты организованного социального мероприятия состояли в том, что все семьи посетившие семинар и утратившие связь с родственником, находящимся в местах лишения свободы нашли ответы на многие вопросы. Помимо этого им была роздана брошюра с подробными ответами на многие вопросы, с указанием инстанций куда можно обратиться за помощью. Данная брошюра была самостоятельно разработана Девятайкиной М.А.

Студентка магистратуры Саттарова Т.А., совместно с сотрудниками объекта организационно-управленческой практики (Министерство социальной защиты населения Республики Мордовия), принимала активное участие в составлении плана мероприятия («дорожной карты») «Повышение эффективности и качества услуг в сфере социального обслуживания населения Республики Мордовия (2013–2018 годы)». В частности ею был проведен детальный анализ положения дел в сфере социального обслуживания пожилых граждан, выявление существующих проблем и подготовка комплексных предложений по повышению качества социального обслуживания пожилых граждан. Помимо этого студентка принимала непосредственное участие в разработке плана анализа качества и доступности предоставления социальных услуг населению в государственных учреждениях социального обслуживания населения Республики Мордовия, путем формирования анкет социологических опросов, планирования социологического исследования среди получателей услуг по следующим направлениям:

— предоставление социальных услуг гражданам пожилого возраста и инвалидам через сеть государственных стационарных учреждений социального обслуживания населения Республики Мордовия;

— предоставление социальных услуг семьям с детьми отделениями социальной помощи семье и детям государственных учреждений социального обслуживания населения Республики Мордовия;

— предоставление социальных услуг гражданам пожилого возраста, инвалидам в отделениях социальной по-

мощи на дому государственных учреждений социального обслуживания населения Республики Мордовия.

Следует отметить, что обобщенный и проанализированный материал, усвоенный и собранный на практике, позволил студентам использовать его при написании магистерских диссертаций. В частности студенты конкретизировали проблему и цель своего диссертационного исследования, проанализировали нормативно-правовые основы организационно-управленческой деятельности в области социальной работы, подробно ознакомились с технологиями, методами и механизмами организационно-управленческой деятельности в области социальной работы.

К моменту завершения организационно-управленческой практики студентами был предоставлен комплект отчетных документов включающий: 1) индивидуальный план практиканта с полным описанием видов работ выполняемых в рамках практики, сроков выполнения, видов отчетности и отметок о выполнении; 2) отчет по организационно-управленческой практике с полным описанием проведенной работы; 3) дневник студента магистратуры с кратким описанием результатов работы на практике; 3) приложения к отчету по практике (акты о внедрении результатов практики; отзывы с объекта практики; оценка

студента магистратуры руководителем организационно-управленческой практики от кафедры социальной работы). Все документы представлены в соответствии с требованиями по их оформлению, утвержденными на кафедре социальной работы.

В заключении необходимо отметить, что организационно-управленческая практика, тесно взаимосвязана с учебными дисциплинами и учебной практикой, одновременно выступает как предшествующая для освоения программ педагогической, социально-проектной и исследовательской практик. В результате прохождения организационно-управленческой практики студенты магистратуры овладели рядом компетенций: общекультурных (способность совершенствовать и развивать свой интеллектуальный и общекультурный уровень; способность проявлять инициативу; способность использовать на практике умения и навыки в организации исследовательских и научных работ); профессиональных в области организационно-управленческой деятельности (способность комплексно использовать знания в области теории и практики управления в сфере социальной работы; способность разрабатывать стратегию и тактику реализации долгосрочных, среднесрочных и краткосрочных социальных программ, направленных на решение социальных проблем и др.).

Литература:

1. Программа организационно-управленческой практики по направлению подготовки «Социальная работа» (квалификация (степень) «магистр» / Л. И. Савинов, Е. В. Камышова, З. Н. Лазарева, А. А. Антипова. — Саранск: ООО «13 РУС», 2012. — 20 с.

Здоровье детей из семей социального риска.

Функции семьи в сохранении здоровья детей

Ступакова Людмила Владимировна, инструктор по лечебной физкультуре, массажист
ГБДОУ детский сад № 43 комбинированного вида (г. Санкт-Петербург)

*В здоровом теле — здоровый дух.
Децим Юний Ювенал*

*Сколько ни учи своих детей хорошим манерам, они
все-таки ведут себя так, как отец с матерью.
Неизвестный автор.*

Работа с семьями социального риска зачастую усложняются медико-социальными проблемами, т.е. проблемами, связанными со здоровьем членов семьи. Как известно, профилактика нарушения здоровья детей и подростков начинается с охраны здоровья семьи и женщин репродуктивного возраста.

Развитие у ребенка в раннем возрасте хронических заболеваний определяются во многом наследственной,

врожденной. Перинатальной патологией, т.е. всеми факторами, связанными с зачатием, вынашиванием беременности и родами.

Профилактика хронических соматических и нервно-психологических заболеваний строится на анализе факторов семейного, генетического, экологического и медико-организационного риска. Всесоюзная организация здравоохранения рекомендует проводить обучение бу-

дущих матерей элементарному самоконтролю репродуктивного здоровья и течение беременности.

Другим направлением работы с семьями социального риска является знакомство родителей с здоровьесберегающими технологиями, что позволяет им использовать их при социализации ребенка.

Здоровьесберегающие технологии реализуются на основе лично-ориентированного подхода. Они относятся к тем жизненно важным факторам, благодаря которым дети учатся жить вместе и эффективно взаимодействовать. Здоровьесберегающие технологии должны обеспечить развитие природных способностей ребенка: его ума, нравственных и эстетических чувств, потребности в деятельности, овладении первоначальным опытом общения с людьми, природой, искусством, т.е. помочь им в процессе социализации.

«Здоровьесберегающие образовательные технологии», по определению Н.К. Смирнова, — это технологии, программы, методы, которые направлены на воспитание у детей культуры здоровья, личностных качеств, способствующих его сохранению и укреплению, формирование представления о здоровье как ценности, мотивацию на введение здорового образа жизни.

Среди социальных компонентов здоровьесберегающей технологии можно выделить:

— здоровьесберегающей включающий систему ценностей и установок, которые формируют систему гигиенических навыков и умений, необходимых для нормального функционирования организма, а также систему упражнений, направленных на совершенствование навыков и умений по уходу за самим собой, одеждой, местом проживания, окружающей средой. Особая роль в этом компоненте отводится соблюдению режима дня, режима питания, чередования труда и отдыха, что способствует предупреждению образования вредных привычек, функциональных нарушений заболеваний, включает в себя психогигиену и психопрофилактику учебно-воспитательного процесса, использование оздоровительных факторов окружающей среды и ряд специфических способов оздоровления ослабленных.

— Эмоционально-волевой, который включает в себя проявление социально-психологических механизмов — эмоциональных и волевых. Необходимым условием сохранения здоровья являются положительные эмоции; переживания, благодаря которым у человека закрепляется желание вести здоровый образ жизни. Воля — психический процесс сознательного управления деятельностью, проявляющийся в преодолении трудностей и препятствующих на пути к поставленной цели. Личность с помощью воли может осуществлять регуляцию и саморегуляцию своего здоровья. Воля является чрезвычайно важным компонентом, особенно в начале оздоровительной деятельности, когда здоровый образ жизни еще не стал внутренней потребностью личности, а качественные и количественные показатели здоровья еще рельефно не выражаются. Он направлен на формирование опыта вза-

имоотношений личности и общества. В этом аспекте эмоционально-волевой компонент формирует такие качества личности, как организованность, дисциплинированность, долг, честь, достоинство. Эти качества обеспечивают функционирование личности в обществе, сохраняют здоровье, как отдельного человека, так и всего коллектива.

— экологический, учитывающий то, что человек как биологический вид существует в природной среде, которая обеспечивает человеческую личность определенными биологическими, экономическими и производственными ресурсами. Кроме того, она обеспечивает её физическое здоровье и духовное развитие. Осознание бытия человеческой личности в единстве с биосферой раскрывает зависимость физического и психического здоровья от экологических условий. Рассмотрение природной среды как предпосылки здоровья личности позволяет нам внести в содержание здоровьесберегающего воспитания формирование умений и навыков адаптации к экологическим факторам. К сожалению, экологическая среда образовательных учреждений не всегда благоприятна для здоровья учащихся. Общение с миром природы способствует выработке гуманистических форм и правил поведения в природной среде, микро и макро-социуме. В то же время природная среда, окружающая школу, является мощным оздоровительным фактором.

— физкультурно-оздоровительный компонент предполагает владение способностями деятельности, направленными на повышение двигательной активности, предупреждение гиподинамии. Кроме того, этот компонент содержания воспитания обеспечивает закаливание организма, высокие адаптационные возможности. Физкультурно-оздоровительный компонент направлен на освоение лично-важных жизненных качеств, повышающих общую работоспособность, а также навыков личной и общественной гигиены.

При организации работы с семьями основной деятельности является принцип, который широко используется в мировой практике как оценка уровня жизнедеятельности отдельного человека или семейной группы.

Эксперты Всесоюзной организации здравоохранения определяют этот принцип как качество жизни — «способ жизни в результате комбинированного воздействия факторов, влияющих на здоровье, счастье, включая индивидуальное благополучие в окружающей среде, удовлетворительную работу, образование, социальный успех». Как показывают результаты исследований ряда зарубежных авторов, качество жизни лиц с низким уровнем здоровья или с нарушениями развития измеряется не только и не сколько их собственными потребностями, сколько потребностями семей, в которых они живут. Чем меньше ощущает семья последствия ограничений своего ребенка (физических, психических, социальных). Тем выше уровень качества жизни такого ребенка и его семьи.

Наиболее разработанной на сегодняшний день является система работы с семьями, в которых воспитываются дети-инвалиды. Реализация принципа качества жизни

в работе с такими семьями предполагает создание широкого спектра долгосрочных социально-медико-психолого-педагогических услуг, ориентированных на семью и осуществляемых в процессе согласованной («командной») работы специалистов разного профиля. Это система специальных организованных мероприятий, каждый элемент которой может рассматриваться как самостоятельное направление деятельности учреждений, находящихся в ведении органов социальной защиты населения, здравоохранения, образования и др. Важнейшим элементом этой системы является ранняя диагностика, которая определяет комплексную помощь

Одним из методов работы с семьями социального риска является организация социального мониторинга.

Социальный мониторинг — это способ организации сбора, хранения, обработки и распространения информации о образовательной системе и социальной инфраструктуре, которой обеспечивает непрерывное слежение

за ходом учебного процесса, условиями жизнедеятельности и социализации, и дает возможность осуществлять прогноз их развития.

Технология социального мониторинга может использоваться как школьными социальными специалистами, так и специалистами районных и городских отделов социальной защиты, комитетов по делам молодежи или центров социального обслуживания семьи с детьми и т.д.

Кроме того, в качестве методов работы с семьей в целях усиления её роли в формировании здоровья могут использоваться такие методы, как повышение образовательного уровня реальных и потенциальных родителей; проведение широкой просветительной работы, ориентированной на здоровье семьи, посредством различных средств массовой информации; изучение и предупреждение наследственных заболеваний путем составления генеалогического дерева семьи в его генетическом аспекте; создания банка данных о здоровье каждой семьи.

Литература:

1. Ахутина Т.В. Здоровьесберегающие технологии обучения: индивидуально-ориентированный подход. Школа здоровья. 2000. Т. 7. № 2 с. 21–28.
2. Банникова Л.П. программа оздоровления детей в ДОУ. 2007.
3. Вайнер Э.Н. Формирование здоровьесберегающей среды в системе общего образования // Валеология М. 2004. — № 1 — с. 21–26.
4. Волкова А.Н. Социально психологические факторы супружеской совместимости. Дисс. канд. психол. наук. Л., 1979.
5. Дубровина И.В. и Психология: Учеб. /И.В. Дубровина, Е.Е. Данилова, А.М. Прихожан; Под ред. И.В. Дубровиной. 2-е изд., стереотип. М., 2003.
6. Изард К. Эмоции человека М., 2007.
7. Карасева Т.В. Современные аспекты реализации здоровьесберегающих технологий // «Начальная школа». М., 2005 — № 11.
8. Ковалько В.И. Здоровьесберегающие технологии: школьник и компьютер 1–4 классы. М.: ВАКО, 2009.
9. Кучма В.Р. Теория и практика гигиены детей и подростков на рубеже тысячелетий. — М., 2001.
10. Майерс Д. Социальная психология. СПб., 2007.
11. Материалы IX съезда педиатров России и парламентских слушаний «Здоровье детей — проблема первоочередной важности» // Медицинская сестра. — 2001. — № 3 — с. 2–4.
12. Митина Е.П. Здоровьесберегающие технологии сегодня и завтра // «Начальная школа» М — 2006 № 6.
13. Назаренко Л.Д. Оздоровительные основы физических упражнений. — М., 2002.
14. Новикова Е.В. О некоторых характеристиках общения между супругами // Семья и формирование личности // Под ред. А.А. Бодалева М., 2001. С 45–59.
15. Сухарев А.Г. Концепция укрепления здоровья детского и подросткового населения России // Школа здоровья. 2000. Т. 7 № 2 с. 29–34.
16. Ткачева В.И. Играем каждый день // Методические рекомендации. — Мн.: НИО, 2001.
17. Фирсова М.В., Студенова Е.Г. Теория социальной работы — М.: Академический проект, 2007. — 512 с.
18. Холостова Е.И., Гуслякова Л.Г. Технологии социальной работы — М.: Инфра — 2004 — 234 с.
19. Эйдемиллер Г., Юстицкис В.В. Психология и психотерапия семьи. СПб., 2009.

Научное издание

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ

IV Международная научная конференция
Уфа, ноябрь 2013 г.

Материалы печатаются в авторской редакции

Дизайн обложки: *Е.А. Шишков*

Верстка: *П.Я. Бурьянов*

Подписано в печать 24.11.2013. Формат 60х90 ¹/₈.
Гарнитура «Литературная». Бумага офсетная.
Усл. печ. л. 31,72. Уч.-изд. л. 21,38. Тираж 300 экз.

Отпечатано в типографии «Лайм»
450059, г. Уфа, ул. Новосибирская, д. 2.