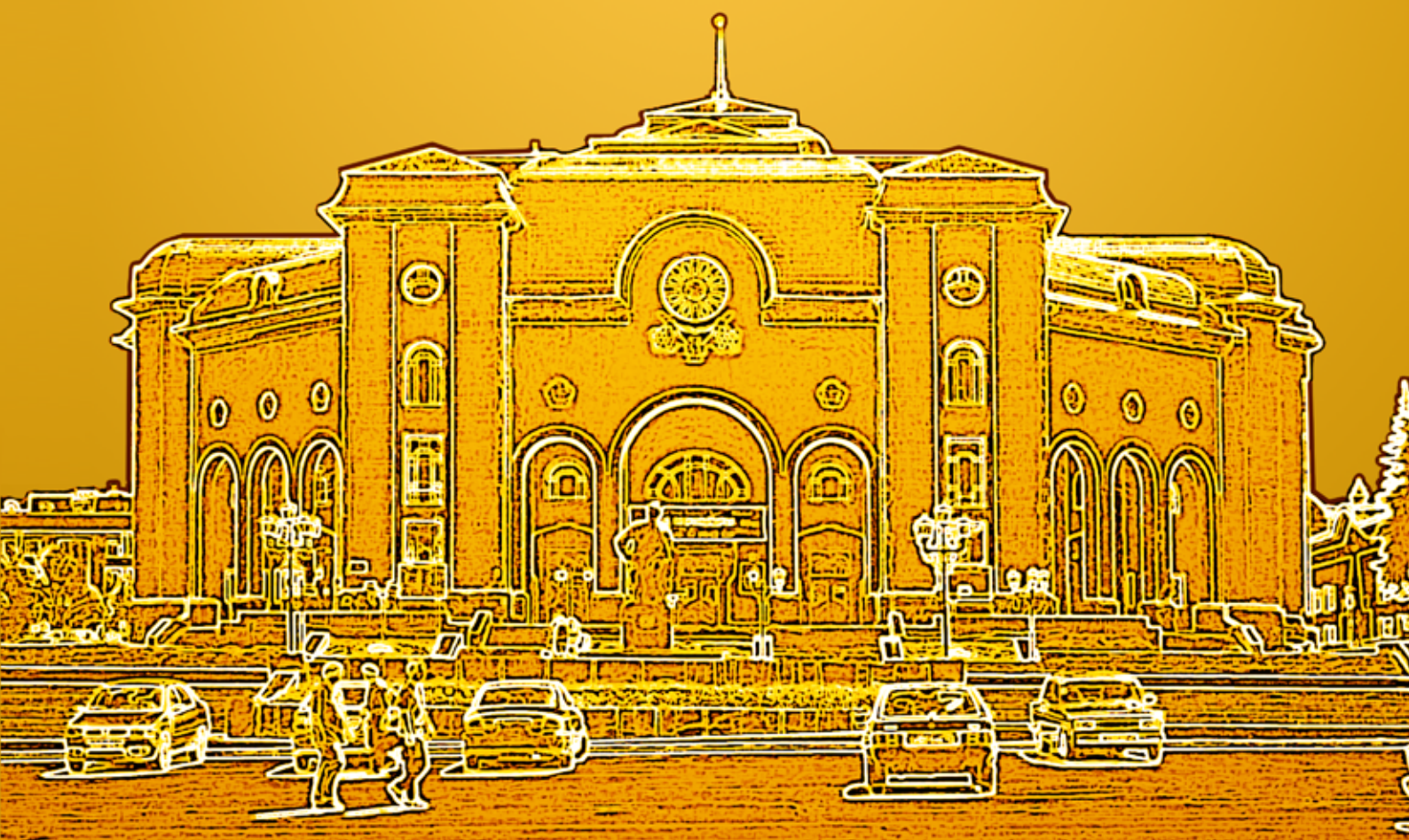




V Международная научная конференция

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ

Часть II



Уфа

Главный редактор: *Ахметова Г. Д.*

Редакционная коллегия сборника:

М. Н. Ахметова, Ю. В. Иванова, К. С. Лактионов, Н. М. Сараева, О. А. Авдеюк, Т. И. Алиева, В. В. Ахметова, В. С. Брезгин, О. Е. Данилов, А. В. Дёмин, К. В. Дядюн, К. В. Желнова, Т. П. Жуйкова, М. А. Игнатова, В. В. Коварда, М. Г. Комогорцев, А. В. Котляров, С. А. Кучерявенко, Е. В. Лескова, И. А. Макеева, У. А. Мусаева, М. О. Насимов, Г. Б. Прончев, А. М. Семахин, Н. С. Сенюшкин, И. Г. Ткаченко, А. С. Яхина

Ответственные редакторы:

Г. А. Кайнова, Е. И. Осянина

Международный редакционный совет:

З. Г. Айрян (Армения), П. Л. Арошидзе (Грузия), З. В. Атаев (Россия), В. В. Борисов (Украина), Г. Ц. Велковска (Болгария), Т. Гайич (Сербия), А. Данатаров (Туркменистан), А. М. Данилов (Россия), З. Р. Досманбетова (Казахстан), А. М. Ешиев (Кыргызстан), Н. С. Игисинов (Казахстан), К. Б. Кадыров (Узбекистан), О. А. Козырева (Россия), Лю Цзюань (Китай), Л. В. Малес (Украина), М. А. Нагервадзе (Грузия), Н. Я. Прокопьев (Россия), М. А. Прокофьева (Казахстан), М. Б. Ребезов (Россия), Ю. Г. Сорока (Украина), Г. Н. Узаков (Узбекистан), Н. Х. Хоналиев (Таджикистан), А. Хоссейни (Иран), А. К. Шарипов (Казахстан)

Актуальные вопросы современной педагогики: материалы V Междунар. науч. конф. (г. Уфа, май 2014 г.). — Уфа: Лето, 2014. — vi, 130 с.
ISBN 978-5-87308-132-9

В сборнике представлены материалы V 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

5. ПЕДАГОГИКА ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Балашов Ю.В.К вопросу о формировании знаково-символических УУД в процессе обучения
решению текстовых задач. 83**Ежова Е.В.**Преемственность в обучении филологическим дисциплинам между основной и средней школой
в аспекте ФГОС 86**Жданова Н.В., Килюшева Г.В.**Интеграция учебной, внеурочной деятельности в рамках эколого-правового воспитания детей
и молодёжи. 91**Казарина Н.В.**

Организация учебно-исследовательской деятельности учащихся по химии. 94

Камалова Х.А.Проектная деятельность как средство развития самостоятельной деятельности учащихся
в процессе обучения немецкому языку 96**Лобова К.С.**

Развитие личности одаренного ребенка младшего школьного возраста в творческой деятельности. . . . 99

Малиновцева Н.В.

Нестандартные уроки и приёмы по воспитанию толерантности 101

Пашкова А.И.

Саморазвитие одаренных детей младшего школьного возраста в новых образовательных условиях. . 104

Полоус О.Н.

Элементы методов обучения математики 106

Попова Е.С.

Пути овладения дискурсивным компонентом иноязычной коммуникативной компетенции 108

Рытова И.А.Формирование универсальных учебных действий на уроках информатики как залог
повышения качества обучения. 110**Савинкова С.И., Кривенков С.Г.**Проекция механизмов психологической самозащиты у подростков (социально-психологический
и психофизиологический аспекты) и их значение для педагогической коррекции. 112**Сараева Е.В.**

Использование метода проектов на уроке технологии 125

Симакова М.Н., Симаков Е.Е.Система автоматизированного проектирования MathCAD в процессе формирования приемов
программирования и вычислительных экспериментов в средней школе 128**Сон Э Сен**

ЕГЭ по математике как показатель качества знаний и уровень образования выпускников. 133

Филипчук А.В.

Инновационный подход формирования ключевых компетенций в области безопасности жизнедеятельности у старшеклассников 136

Харькова Е.А.

Изучение творчества художников Забайкалья на уроках изобразительного искусства 140

6. ВНЕШКОЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА**Абишева М.М.**

Роль дополнительного образования в формировании социально активной личности 143

Завьялова Я.Е., Митькина Е.В., Козырева О.А.

Специфика и продуктивность моделирования портфолио обучающегося среднего звена 145

Трепп М.Г.

Методическое объединение как одна из форм профессиональной адаптации педагогических работников 148

7. ДЕФЕКТОЛОГИЯ**Барабанов Р.Е.**

Нарушения голоса у детей, страдающих ДЦП. 150

Волкова С.В.

Проблемы восприятия речи у детей с последствиями очаговых поражений мозга 155

Дубинчук Л.В.

Использование нетрадиционных методов работы учителя-логопеда по формированию фразеологического словаря у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи .. 157

Майданкина И.В.

Причины девиации в поведении детей и как их избежать 160

Максимова А.Н., Иванова Н.Н.

Реализация индивидуального инклюзивного маршрута для детей с множественными нарушениями .. 162

Мусихина С.А., Самарина Е.В.

Формирование пространственных представлений у дошкольников с органическим поражением ЦНС посредством дидактических игр 164

8. ПЕДАГОГИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ И СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**Кудрявцева А.Г.**

Современные педагогические технологии как основа качественной подготовки квалифицированных специалистов на основе реализации ФГОС 167

Митченко Т.Ю.

Проблемы заочного обучения в сфере профессионального образования. 174

Новокщенова М.А.

Роль мультимедиа при изучении спецдисциплин в колледже 175

9. ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ**Кузьмичёва Л.В.**

Специфика преподавания изобразительных дисциплин будущим архитекторам 178

Мельниченко С.Г., Тепляковская А.Н.

Применение интерактивных методов обучения на разноплановых занятиях в профессиональной высшей школе. 182

Омарова М.О., Салманова Д.А.

Проектирование в профессиональной деятельности будущего педагога 185

Рыкова Е.В., Федоров А.А., Шапошникова Т.Л., Терновая Л.Н.

Особенности формирования заданий заключительного тестирования учителей на курсах повышения квалификации 188

Сугрей Л.А., Шабанов Л.В.

Конфликт между профессиональным намерением и образовательным пространством
в условиях адаптации к внешним условиям становлении личности будущего офицера 191

Татьяненко С.А.

Формирование творческих способностей студентов в процессе обучения в техническом вузе 193

Ткачёв В.А. Ковалёв А.В.

Влияние медиаобразовательной среды на качество военно-специальной подготовки
иностранцев военнослужащих в вузах МО РФ 195

10. ОБРАЗОВАНИЕ ВЗРОСЛЫХ, САМООБРАЗОВАНИЕ**Гринченко У.Е.**

Образовательная среда как фактор формирования социально-профессиональных
компетенций воспитателя 198

11. СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА**Хабибуллина Ф.Г., Куренова Н.А.**

Педагогический союз учителя и родителей – могучая воспитательная сила. 201

Хазиева Ф.В.

Проблема подготовки старшеклассников к осознанному родительству. 204

13. НАРОДНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕДАГОГИКА ЗА РУБЕЖОМ**Гусарова А.В.**

Особенности японской системы образования в эпоху Мэйдзи: определяющий фактор
социально-культурной и экономической интеграции Японии. 206

14. СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА**Величко Е.В., Вайнер А.Е., Постнова В.В.**

Некоторые причины социального сиротства и возможные пути их устранения. 209

5. ПЕДАГОГИКА ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

К вопросу о формировании знаково-символических УУД в процессе обучения решению текстовых задач

Балашов Юрий Викторович, кандидат педагогических наук, учитель математики;
МАОУ Белоярского района «Общеобразовательная средняя (полная) школа с. Ванзеват»
(Ханты-Мансийский автономный округ — Югра)

В статье рассматриваются различные приемы, направленные на формирование знаково-символических УУД в процессе решения текстовых задач. Применение знаково-символических средств позволяет адаптировать учебную информацию в доступные для учащихся формы.

Ключевые слова: универсальные учебные действия, знаково-символические УУД, схематизация, моделирование, текстовая задача.

Основным механизмом реализации целей и задач современного образования является включение учащихся разных возрастных категорий в активную учебно-познавательную деятельность. Нацеленность процесса обучения на формирование приемов умственной деятельности позволяет реализовать в практике обучения системно-деятельностный подход, базирующийся на теоретических положениях Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, Д. Б. Эльконина, П. Я. Гальперина, В. В. Давыдова, А. Г. Асмолова и др. Следование этой теории позволяет сосредоточить внимание на ключевых компонентах учебной деятельности (познавательная мотивация, учебная задача, способы её решения, самоконтроль и самооценка), и создает дидактические условия для формирования универсальных учебных действий (УУД).

В стандартах второго поколения отмечается, что развитие личности в системе образования обеспечивается, прежде всего, через формирование УУД, которые являются инвариантной основой учебно-воспитательного процесса и направлены на обеспечение способности к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию этого процесса, а также способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта.

Учебный предмет «Математика» имеет большие потенциальные возможности для формирования всех видов УУД. Реализация этих возможностей в процессе обучения математике зависит от способов организации учебно-познавательной деятельности учащихся и позволяет не только обучать математике, но и активировать способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, формировать социальный статус математических знаний.

Особую группу общеучебных универсальных действий составляют знаково-символические действия: замещение; кодирование/декодирование; моделирование.

Знаково-символические универсальные действия обеспечивают конкретные способы преобразования учебного материала и выполняют следующие функции: кодирование — передача и прием информации; схематизация — использование знаково-символических средств, выполняющие функции отображения учебного материала; моделирование — выделение и отображение существенных признаков объекта с помощью оперирования знаково-символическими средствами.

Широкое использование знаково-символических средств направлено на оптимизацию процесса обучения математике. В частности, использование знаков позволяет отражать учебную информацию в более удобном и легко воспринимаемом виде. Между тем, как справедливо отмечает А. Я. Цукар [1], знаки являются теми объектами, которые могут значительно усложнить понимание учебного материала, если оперировать ими без должной подготовки, сводя деятельность учеников к формальному заучиванию правил действий с ними без выяснения смысловой стороны знаков.

Например, изучение правила нахождения числа по его дроби в учебнике «Математика 6» [2] проводится через решение следующей задачи:

Задача 1. Расчистили от снега $\frac{2}{5}$ катка, что составляет 800 м^2 . Найдите площадь всего катка.

Решение. Обозначим площадь катка через $x\text{ м}^2$. По условию $\frac{2}{5}$ этой площади равны 800 м^2 , т. е. $\frac{2}{5}x = 800$. Значит $x = 800 : \frac{2}{5} = 800 \cdot \frac{5}{2} = 2000$. Площадь катка равна 2000 м^2 . Далее идет формулировка самого правила, которое ученики заучивают формальным образом. Более того, образовательная практика показывает, что данное

правило учащиеся часто путают с правилом нахождения дроби от числа.

При введении новых понятий, правил, процедур следует изобразить информационную составляющую носителя этой информации в виде рисунка, схемы и т.п. В данном случае, представленная ниже схема увеличивает надежность распознавания связей между данными задачи и, таким образом, достигается возможность одновременного видения этих связей.

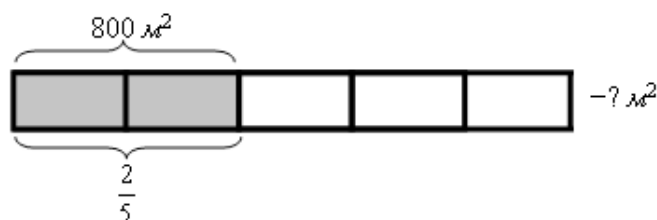


Рис. 1. Схема-рисунок задачи

Схема показывает, какие действия нужно выполнить, чтобы получить ответ на поставленный вопрос в задаче. А именно:

$(800 : 2) \cdot 5 = 2000 \text{ (м}^2\text{)}$, такой же результат мы получим, если $800 : \frac{2}{5}$

После этого учащиеся приступают к самостоятельной формулировке правила. Здесь же следует привести **обратную задачу**: Расчистили от снега $\frac{2}{5}$ катка, площадь которого равна 2000 м^2 . Сколько м^2 катка расчистили?

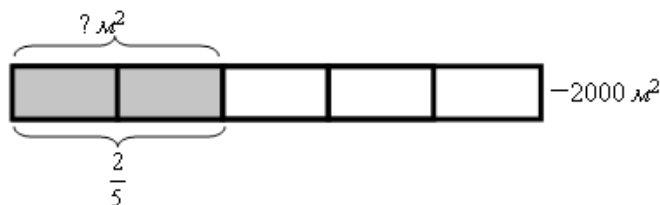


Рис. 2. Схема-рисунок обратной задачи

Приведенные выше схемы подводят учащихся к самостоятельному освоению данных правил.

Образовательная практика показывает, что многие учащиеся испытывают определенные трудности и при решении текстовых задач и «встретившись с задачей совсем не трудной, но незнакомого или малознакомого вида, не знают, как к ней подступиться, с чего начать решение» [3, с. 108].

Основная причина такого положения, как отмечает Л.М. Фридман [3], состоит в том, что традиционная методика решения задач не обеспечивает формирование общих умений и способностей к решению задач.

И, как показывает наш опыт, одним из главных недостатков, возникающих при решении текстовых задач, связан с трудностями отображения информационных переходов от реальных объектов к схематизированной реальности (визуализация величин и связей между ними, представленных в задаче).

Следовательно, необходимо скорректировать методику работы по первичному восприятию и анализу задачи, которая заключается в умении так представить условие задачи в знаково-символической форме, чтобы задача стала предельно понятной для ученика. В противном случае краткая запись условия задачи не только не помогает ученику выбрать план решения, но часто приводит еще к большим затруднениям.

Качественно выполненная работа на подготовительном этапе поможет ученику свободно переключаться с восприятия одного данного на другое без потери данных и связей между ними, будет способствовать более продуктивной деятельности учащихся на следующих этапах. Дальнейшая деятельность ученика будет связана с осознанным и доказательным выбором того или иного действия в процессе решения задачи.

Задача 2. Полина и Катя собрали вместе 8400 г клюквы, причем Полина собрала на 600 г больше, чем Катя. Сколько клюквы собрала Полина и сколько – Катя?

Образовательная практика показывает, что многие учителя рекомендуют делать краткую запись условия задачи в таком виде:

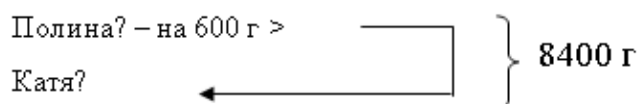


Рис. 3. Схема-рисунок условия задачи

Запись условия задачи в таком виде не соответствует адекватному восприятию учащимися задачной ситуации и не способствует созданию образа, необходимого для фиксации связей между величинами. Такой способ представления информации может привести к случайной манипуляции с числовыми данными в процессе решения задачи.

Следовательно, необходим выбор такого способа отражения задачной ситуации, который бы наглядно показывал не только скрытые зависимости между величинами, но и побуждал учащихся активно мыслить и искать наиболее рациональные пути решения задачи. В нашем случае задачную ситуацию следует представить в виде схемы:

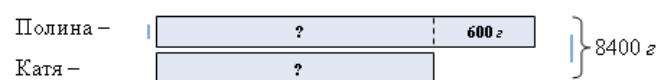


Рис. 4. Схема-рисунок условия задачи

По схеме видно, что если от общего количества клюквы вычесть 600 г, то получится удвоенное количество клюквы, которую собрала Катя. Следовательно, Катя собрала: $(8400 - 600) : 2 = 3900 \text{ (г)}$. Или, добавив к общему количеству 600 г, мы получим удвоенное количество клюквы, которую собрала Полина. То есть, Полина собрала: $(8400 + 600) : 2 = 4500 \text{ (г)}$.

Данная схема позволяет легко перейти и к алгебраическому способу решения. Для этого необходимо ввести

переменную и выразить через нее неизвестные величины и составить модель задачной ситуации. Поскольку девочки собирали клюкву вместе, то образ модели будет выглядеть так:

$P(x) + K(x) = 8400(x)$. Схема подсказывает, как ввести переменную. Очевидно, что: $x(x)$ собрала Катя.

$(x + 600)(x)$ собрала Полина.

Составим уравнение: $(x + 600) + x = 8400$. Решение данного уравнения не представляет трудностей для учащихся 5 классов.

Задача 3. В первый день турист прошел 38 км, во второй — на 13 км меньше, а в третий день на 9 км больше, чем за второй день. Сколько километров прошел турист за три дня?

Как показывает образовательная практика, при составлении схемы задачи величины желательно изображать в виде прямоугольников с соблюдением определенного масштаба. Предложенная схема позволяет решить задачу с помощью последовательности действий или составлением числового выражения, предварительно создав его образ.

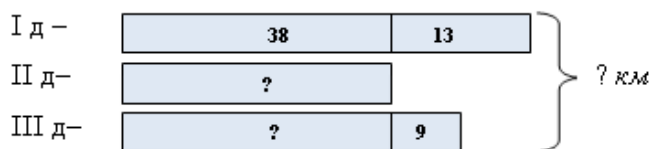


Рис. 5. Схема-рисунок условия задачи

- 1) Сколько километров прошел турист за II день?
 $38 - 13 = 25$ (км).
- 2) Сколько километров прошел турист за III день?
 $25 + 9 = 34$ (км).
- 3) Сколько километров прошел турист за три дня?
 $38 + 25 + 34 = 97$ (км).

Схема показывает, как нужно составить числовое выражение для получения ответа:

$I(км) + II(км) + III(км)$, где $I(км)$, $II(км)$, $III(км)$ — длины путей, проходимые туристом соответственно за каждый день.

Составим числовое выражение: $38 + (38 - 13) + (38 - 13 + 9) = 97$.

Задача 4. В двух мотках 72 м веревки. В первом мотке в 3 раза меньше веревки, чем во втором. Сколько метров веревки в каждом мотке?

Для данной задачи следует применить схему, которая более адекватна условию и точнее выражает связь между данными.

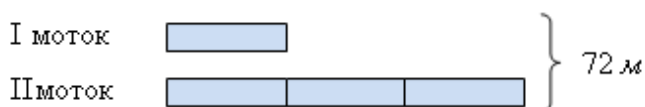


Рис. 6. Схема-рисунок условия задачи

С помощью такой схемы можно легко решить задачу арифметическим или алгебраическим способом.

В процессе составления и решения задач могут быть использованы различные знаково-символические средства для представления информационной структуры задачи:

- графической модели — рисунок, условный рисунок, чертеж, график, схема и вопрос;
- знаковой модели — краткая запись задачи, таблица;
- знаковой модели, представленной математическим языком — выражение, уравнение, запись решения задачи по действиям;
- словесно-знаковой модели и др.

Чаще всего текстовые сюжетные задачи решают арифметическим или алгебраическим способом. Иногда полезно решать задачи на основе графических или геометрических моделей, используя графические и геометрические построения. Такие разносторонние способы решения задач способствуют развитию вариативного мышления. В дальнейшем учащиеся сами определяют, какому способу нужно отдать предпочтение.

Задача 5. Два снегохода вышли одновременно навстречу друг другу из двух пунктов А и В, расстояние между которыми 275 км. Через сколько часов они встретятся, если скорость одного 25 км/ч, а скорость другого на 5 км/ч больше?

Решение.

1-й способ. В прямоугольной системе координат по горизонтали отложим время движения (в часах), по вертикали — расстояние (в километрах).

Примем длину одного отрезка по вертикали за 25 км, а длину одного отрезка по горизонтали — за 1 ч. Построим графики, характеризующие движение каждого снегохода. Движение первого снегохода определяется функцией $y = 25x$, второго — $y = 275 - 30x$. Абсцисса точки пересечения их графиков (точка О) указывает, через сколько часов снегоходы встретятся. Из чертежа видно, что ее значение равно 5. Ордината указывает, на каком расстоянии от пункта А произойдет встреча. Ее значение равно 125 (рис. 7).

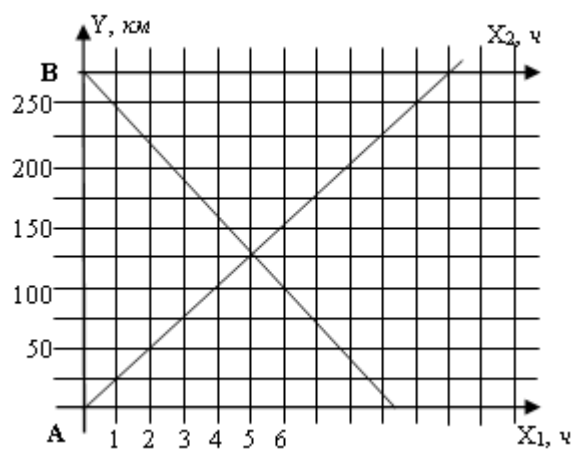


Рис. 7. Схема-рисунок решения задачи

2-й способ. Пусть время движения снегоходов до встречи изображается отрезком ОТ, а скорость сближения — отрезком ОС. Тогда площадь S прямоугольника ОРСТ соответствует расстоянию между пунктами

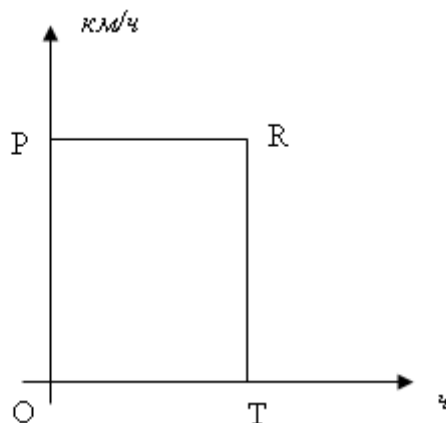


Рис. 8. Схема-рисунок решения задачи

А и В. Учитывая, что снегоходы сближаются каждый час на $25 + 30 = 55$ (км) — сторона OP прямоугольника $OPRT$, расстояние между пунктами равно 275 км, имеем уравнение $275 = 55 \cdot OT$, т.е. нужно найти сторону OT . Решив уравнение, находим $OT = 5$ (ч). Итак, снегоходы встретятся через 5 ч (рис. 8).

Применение схематизации в процессе решения тек-

стовых задач как способа подачи информации позволяет активно и целенаправленно формировать умение оперировать знаково-символическими средствами, развивать образный компонент мыслительной деятельности учащихся. В конечном итоге, организация и осуществление этой деятельности направлены на реализацию их образовательного потенциала.

Литература:

1. Цукарь, А.Я. Методические основы обучения математике в средней школе с использованием образного мышления: Дис... д — ра пед. наук: 13. 00. 02. — М.: РГБ, 2003. — 430.
2. Математика: Учеб. Для 6 кл. общеобразоват. учреждений/Н.Я. Виленкин, В.И. Жохов, А.С. Чесноков, С.И. Шварцбурд. — 9-е изд. — М.: Мнемозина, 2001. — 304 с.: ил.
3. Фридман, Л.М. Теоретические основы методики обучения математике: Учебное пособие. Изд. 2-е, испр. и доп. — М.: Едиториал УРСС, 2005. — 248 с.

Преимственность в обучении филологическим дисциплинам между основной и средней школой в аспекте ФГОС

Ежова Елена Валерьевна, учитель русского языка и литературы, первая квалификационная категория
МАОУ Гимназия №86 (г. Нижний Тагил)

Современный мир развивается настолько стремительно, что школа не всегда успевает вовремя реагировать на эти изменения. Одну из самых больших проблем представляет тот объем информации, с которым человеку приходится сталкиваться ежедневно. Информация в наше время не конечна, она постоянно прирастает, поэтому должны измениться цели современного образования, уходящего от пресловутых понятий «знания», «умения», «навыки» к умениям метапредметным, одним из которых и является работа с информацией, которую нужно не только найти в огромном потоке, но и суметь переработать.

Еще одной целью современной школы становятся так называемые «горизонтальные» достижения обучающе-

гося, когда прирост в одном предмете дает приращение в другом.

Нам видится, что сходятся эти метапредметные проблемы в умении работать с текстом, то есть в предметах филологического цикла.

Проблема восприятия информации, представленной в разных видах, в том числе в виде текста (и, как следствие, проблема создания собственного речевого высказывания) — одна из тех болевых точек, касаться которой современные педагоги вынуждены не столько в связи с введением ФГОС, сколько в связи с новыми требованиями общества к выпускнику школы. Федеральный образовательный стандарт призван расставить акценты в новой системе образования.

Если раньше целью филологического образования в школе было познание литературы как формы общественного самосознания и как искусства слова и системы литературоведческих представлений и критериев, а также освоение культуры слова и формирование эстетического и художественного вкуса, то теперь речь идет об обобщенном восприятии предметов лингвистического цикла как МЕТАПРЕДМЕТОВ.

Предметные знания о тексте теперь становятся базовыми для формирования метапредметных умений: личностных, коммуникативных, познавательных, регулятивных, так как все эти результаты строятся на универсальных учебных действиях, основным из которых как раз является умение работать с текстом.

К основным результатам освоения стандарта должен помочь привести курс «Работа с текстом», в обязательном порядке включаемый в образовательную практику начальной школы. Необходимость и актуальность введения этого курса не стали в нашем образовательном учреждении предметом дискуссий, но у учителей начальной степени обучения возникли сложности с его преподаванием. А в сентябре 2012 года с переходом к обучению по Федеральному государственному образовательному стандарту в основной школе эти проблемы вышли на одно из первых мест и в деятельности учителей следующей ступени.

В связи с этим администрация инициировала создание рабочей группы из учителей-словесников с целью разработки программы практического погружения в проблему обучения лингвистического анализа текста.

Разработанный и апробированный нами курс-практикум «Работа с текстом» предназначен для учителей, не имеющих специальной подготовки по лингвистическому анализу текста (учителей начальной школы, учителей, преподающих предметы не филологического цикла), основной целью которого стало совершенствование умений учителей по анализу текста, его структуры, процессов создания, восприятия и интерпретации текста, сопровождение методической составляющей введения новой составляющей ФГОС — «Работы с текстом».

Для построения курса необходимостью оказалось сохранение принципа преемственности между начальной и основной школой. Таким образом, логичным оказалось сведение метапредметных умений, связанных с анализом текста, к общим понятиям, так как теоретические аппараты, используемые педагогами начальной школы и среднего звена, оказались отличными друг от друга.

Ведущими направлениями, по которым должно идти филологическое образование, должны стать линия понимания, обработки, логического построения текста и его содержательной цельности и линия эмоционального осмысления, сопереживания, оценки.

Если раньше эти понятия были понятны только педагогам, ведущим предметы филологического цикла, то сейчас они становятся рабочими в понятийном аппара-

те всех без исключения областей образования, то есть должны обеспечить метапредметные результаты с помощью всех предметов, преподаваемых на всех ступенях обучения. Таким образом, универсальные компетенции, заложенные в содержание образования, реализуются в содержании всех предметов, но именно умение работать с текстом позволяет осуществлять метапредметный результат. К достижению этого результата должна привести пошаговая, алгоритмизированная подача лингвистического материала, определяемая следующими основными понятиями: тема текста, основная мысль, идея, тип и стиль речи, микротемы текста.

При этом важно понимать, что под лингвистическим материалом, с помощью которого ребенок должен получить метазнание (знание о том, как получить знание), является не только художественный текст, но и текст параграфа по окружающему миру или физике, математическая задача, собственное речевое высказывание ученика.

Пытаясь найти точки соприкосновения этих понятий в планируемых результатах освоения программ в средней и основной школе, мы сопоставили планируемые результаты программ «Чтение. Работа с текстом» (1–4 класс) и «Стратегия смыслового чтения и работа с текстом» (5–9 класс). В итоге получается, что общие универсальные учебные действия, формирующиеся в результате освоения курсов, идентичны только в разделах (поиск информации и понимание прочитанного, поиск и преобразование информации, оценка информации), но содержание деятельности по их формированию должно определяться исходя из конкретных планируемых результатов.

Оказалось, что приращения, которые происходят на ступени средней школы, не всегда имеют базу в начальной школе. Например, в 1–4 классах обучающиеся не определяют назначение разных видов текстов и не ставят перед собой цель чтения, направляя внимание на полезную в данный момент информацию. Это говорит о том, что одна из самых важных компетенций — личностная — в разделе поиска и понимания прочитанного остается за рамками названной программы. Очевидно, что готовые модели, предлагаемые авторами ФГОС, требуют в реальной работе школы изменений и дополнений. Еще одной волнующей проблемой остается эстетическое восприятие текста учащимися начальной школы (понимание душевного состояния персонажей текста, сопереживание им), оставшееся за рамками курса.

Однако главным выводом при проведении этой работы оказалось то, что сейчас есть прямые пути достижения тех целей, которые всегда были для обучающихся главными, но механизмы для их достижения оставались за рамками внимания методистов-теоретиков.

Конечно, возникает много вопросов о путях и методах достижения метапредметных результатов при работе с текстом. Однако не может не радовать то, что эта область получила достойное место в стандарте нового поколения.

УУД	Планируемые результаты освоения междисциплинарной программы «Чтение. Работа с текстом» (1–4 класс)	Планируемые результаты освоения междисциплинарной программы «Стратегия смыслового чтения и работа с текстом» (5–9 класс)	Приращение
Работа с текстом: поиск информации и понимание прочитанного	Выпускник (обучающийся) научится: — находить в тексте конкретные сведения, факты, заданные в явном виде		Решать учебно-познавательные и учебно-практические задачи, требующие полного и критического понимания текста: — определять назначение разных видов текстов; — ставить перед собой цель чтения, направляя внимание на полезную в данный момент информацию; — формировать на основе текста систему аргументов (доводов) для обоснования определённой позиции
	— определять тему и главную мысль текста	— определять главную тему, общую цель или назначение текста; — выбирать из текста или придумать заголовок, соответствующий содержанию и общему смыслу текста; — формулировать тезис, выражающий общий смысл текста	— выделять главную и избыточную информацию; — сопоставлять разные точки зрения и разные источники информации по заданной теме; — выполнять смысловое свёртывание выделенных фактов и мыслей; — понимать душевное состояние персонажей текста, сопереживать им
	— делить тексты на смысловые части, составлять план текста	— предвосхищать содержание предметного плана текста по заголовку и с опорой на предыдущий опыт	— различать темы и подтемы специального текста
	— вычленять содержащиеся в тексте основные события и устанавливать их последовательность; упорядочивать информацию по заданному основанию	— объяснять порядок частей/инструкций, содержащихся в тексте	— прогнозировать последовательность изложения идей текста
	— сравнивать между собой объекты, описанные в тексте, выделяя два-три существенных признака		
	— понимать информацию, представленную в неявном виде (например, находить в тексте несколько примеров, доказывающих приведённое утверждение; характеризовать явление по его описанию; выделять общий признак группы элементов)		
	— понимать информацию, представленную разными способами: словесно, в виде таблицы, схемы, диаграммы	— сопоставлять основные текстовые и внетекстовые компоненты: обнаруживать соответствие между частью текста и его общей идеей, сформулированной вопросом, объяснять назначение карты, рисунка, пояснять части графика или таблицы и т. д.	

	— понимать текст, опираясь не только на содержащуюся в нём информацию, но и на жанр, структуру, выразительные средства текста		
	— использовать различные виды чтения: ознакомительное, изучающее, поисковое, выбирать нужный вид чтения в соответствии с целью чтения	находить в тексте требуемую информацию (пробегать текст глазами, определять его основные элементы, сопоставлять формы выражения информации в запросе и в самом тексте, устанавливать, являются ли они тождественными или синонимическими, находить необходимую единицу информации в тексте)	
	— ориентироваться в соответствующих возрасту словарях и справочниках		
	Выпускник (обучающийся) получит возможность научиться		
	— использовать формальные элементы текста (например, подзаголовки, сноски) для поиска нужной информации; работать с несколькими источниками информации		— анализировать изменения своего эмоционального состояния в процессе чтения, получения и переработки полученной информации и её осмысления
	— сопоставлять информацию, полученную из нескольких источников		
	Выпускник (обучающийся) научится		
	— пересказывать текст подробно и сжато, устно и письменно		— структурировать текст, используя нумерацию страниц, списки, ссылки, оглавления; проводить проверку правописания; использовать в тексте таблицы, изображения; — преобразовывать текст, используя новые формы представления информации: формулы, графики, диаграммы, таблицы (в том числе динамические, электронные, в частности в практических задачах), переходить от одного представления данных к другому
	— соотносить факты с общей идеей текста, устанавливать простые связи, не показанные в тексте напрямую		
	— сопоставлять и обобщать содержащуюся в разных частях текста информацию	— сравнивать и противопоставлять заключённую в тексте информацию разного характера	

Работа с текстом: преобразование и интерпретация информации	— составлять на основании текста небольшое монологическое высказывание, отвечая на поставленный вопрос	— обнаруживать в тексте доводы в подтверждение выдвинутых тезисов; — делать выводы из сформулированных посылок; — выводить заключение о намерении автора или главной мысли текста	
	— <i>делать выписки из прочитанных текстов с учётом цели их дальнейшего использования</i>		— <i>выявлять имплицитную информацию текста на основе сопоставления иллюстративного материала с информацией текста, анализа подтекста (использованных языковых средств и структуры текста)</i>
	— <i>составлять небольшие письменные аннотации к тексту, отзывы о прочитанном</i>		
Работа с текстом: оценка информации	Выпускник (обучающийся) научится		
	— высказывать оценочные суждения и свою точку зрения о прочитанном тексте		
	— оценивать содержание, языковые особенности и структуру текста; определять место и роль иллюстративного ряда в тексте	откликаться на форму текста: оценивать не только содержание текста, но и его форму, а в целом — мастерство его исполнения	
	— на основе имеющихся знаний, жизненного опыта подвергать сомнению достоверность прочитанного, обнаруживать недостоверность получаемых сведений, пробелы в информации и находить пути восполнения этих пробелов	— на основе имеющихся знаний, жизненного опыта подвергать сомнению достоверность имеющейся информации, обнаруживать недостоверность получаемой информации, пробелы в информации и находить пути восполнения этих пробелов	— связывать информацию, обнаруженную в тексте, со знаниями из других источников
	— участвовать в учебном диалоге при обсуждении прочитанного или прослушанного текста	— находить доводы в защиту своей точки зрения;	
	Выпускник (обучающийся) получит возможность научиться		
	<i>сопоставлять различные точки зрения</i>		
	<i>соотносить позицию автора с собственной точкой зрения</i>	— оценивать утверждения, сделанные в тексте, исходя из своих представлений о мире;	— использовать полученный опыт восприятия информационных объектов для обогащения чувственного опыта, высказывать оценочные суждения и свою точку зрения о полученном сообщении (прочитанном тексте)

	<p><i>в процессе работы с одним или несколькими источниками выявлять достоверную (противоречивую) информацию</i></p>	<p>— в процессе работы с одним или несколькими источниками выявлять содержащуюся в них противоречивую, конфликтную информацию;</p> <p>— <i>находить способы проверки противоречивой информации;</i></p> <p>— <i>определять достоверную информацию в случае наличия противоречивой или конфликтной ситуации</i></p>	<p>— <i>критически относиться к рекламной информации;</i></p>
--	--	--	---

Интеграция учебной, внеурочной деятельности в рамках эколого-правового воспитания детей и молодежи

Жданова Наталья Вячеславовна, учитель биологии и географии;
Килушева Галина Викторовна, учитель биологии и химии
МБОУ СОШ №11 (г. Архангельск)

В статье рассматриваются актуальные проблемы, связанные с формированием экологической правовой культуры детей и молодежи в процессе учебной и внеурочной деятельности.

Ключевые слова: эколого-правовое образование и воспитание, экологическая и правовая культура, интеграция учебной, внеурочной деятельности.

В статье 3 Закона РФ «Об образовании» закреплены основные принципы государственной политики и правового регулирования отношений в сфере образования. Среди других назван принцип гуманистического характера образования, приоритет жизни и здоровья человека, прав и свобод личности, свободного развития личности, воспитание взаимоуважения, трудолюбия, гражданственности, патриотизма, ответственности, правовой культуры, бережного отношения к природе и окружающей среде, рационального природопользования. В соответствии с Концепцией духовно — нравственного развития и воспитания личности гражданина России традиционными источниками нравственности являются: Россия, многонациональный народ Российской Федерации, гражданское общество, семья, труд, искусство, наука, религия, природа, человечество. Федеральный государственный стандарт основного общего образования ориентирован на становление личностных характеристик выпускника. Выпускник школы это — социально активный, уважающий закон и правопорядок, соизмеряющий свои поступки с нравственными ценностями, осознающий свои обязанности перед семьей, обществом, Отечеством; осознанно выполняющий правила здорового и экологически целесообразного образа жизни, безопасного для человека и окружающей его среды гражданин России. Таким образом, цели образования связаны с проблемами российского общества, включая обеспечение экологического и правового образования. Процесс формирования экологического

правосознания и эколого-правовой культуры должен осуществляться при взаимодействии трех взаимосвязанных элементов: эколого-правового просвещения, воспитания и образования. Только в совокупности эти элементы способны обеспечить условия для формирования у гражданина необходимого уровня экологического правосознания и эколого-правовой культуры.

На наш взгляд, под **эколого-правовым образованием** следует понимать процесс усвоения эколого-правовых знаний, навыков, умений с целью формирования экологического правосознания личности, позволяющего понимать и оценивать совокупность представлений о взаимосвязи в системе «человек — природа», а также поступать в строгом соответствии со всеми требованиями норм экологического права. Глава XIII Федерального закона «Об охране окружающей среды» посвящена основам формирования экологической культуры. В соответствии со ст. 71: «В целях формирования экологической культуры и профессиональной подготовки специалистов в области охраны окружающей среды устанавливается система всеобщего и комплексного экологического образования включающая в себя общее образование, среднее профессиональное образование, высшее образование и дополнительное профессиональное образование специалистов, а также распространение экологических знаний, в том числе через средства массовой информации, музеи, библиотеки, учреждения культуры, природоохранные учреждения, организации спорта и туризма».

Всеобщность экологического образования означает его доступность для всех граждан РФ. Комплексность экологического образования предполагает изучение основ экологии на всех ступенях: начиная с детского сада и заканчивая послевузовским профессиональным образованием и повышением квалификации специалистов. Необходимо отметить, что экологическое образование должно быть не только всеобщим и комплексным, но также системным и непрерывным.

Одним из способов повышения эколого-правовой культуры является эколого-правовое воспитание, которое совмещает в себе элементы как правового, так и экологического воспитания. Из педагогики известно, что процесс воспитания — это процесс формирования развития личности, включающий в себя как целенаправленное воздействие извне, так и самовоспитание личности [5, с. 429]. Общаясь с природой, ребенок учится видеть красоту и неповторимость окружающего его мира, сострадать ближнему. Ухаживая за животными и растениями, ребенок учится трудолюбию, у него развивается чувство ответственности за себя и других. Не случайно, что по результатам человеческой деятельности относительно природы можно судить о нравственности человека, уровне его цивилизованности, а также о его социальной ответственности перед будущими поколениями. Таким образом, под **эколого-правовым воспитанием** следует понимать планомерный, управляемый, организованный, систематический и целенаправленный процесс воздействия на сознание, психологию граждан всей совокупности правовоспитательных форм, средств и методов, с целью формирования глубоких и устойчивых экологических правовых знаний, убеждений, привычек правомерного поведения в области взаимодействия человека и общества с окружающей средой. Средства воспитания зависят от возрастного критерия и характера эколого-воспитательной деятельности. Все хорошо понимают, что воспитание правосознания начинается с усвоения нравственных ценностей и норм в семье, в школе, в духовном общении. Здесь закладывается нравственный фундамент, на котором формируются элементы правового сознания. Начальным этапом процесса эколого-правового воспитания является ознакомление с эколого-правовыми нормами и правилами поведения и их осознание, т. е. получение эколого-правовых знаний. Ребенок учится осознавать природу как среду обитания человека. Подрастающему поколению внушается мысль о необходимости использования экологических знаний в целях сохранения природы, предотвращения опасного и необратимого нарушения экологического равновесия.

Таким образом, знания должны перейти в убеждения — глубокое осознание именно такого, а не иного типа поведения [5, с. 444]. Воспитание чувств — еще один неприменимый и очень важный компонент воспитательного процесса. Чувство долга и ответственности органично сливается с чувством восхищения величием и красотой окружающего мира. Это побуждает к природоохранной

деятельности, к строгому и неукоснительному следованию содержащимся в нормах экологического права требованиям и велениям, т. е. к правомерному поведению. Таким образом, главным этапом воспитательного процесса является деятельность. В практике воспитания этот этап всегда совпадает с формированием взглядов, убеждений, чувств. На современном этапе развития Российского общества одной из самых распространенных форм деформации правосознания граждан является правовой нигилизм, т. е. осознанное игнорирование требований закона, исключаящее, однако, преступный умысел. Для преодоления сложившейся ситуации важно правильно организовать эколого-воспитательную работу среди молодежи, особенно школьников. Очевидно, что чем раньше и чем серьезнее будет вестись работа в семье и школе по воспитанию бережного отношения к природе, тем больше гарантий ее успеха. В результате анализа законодательства и разнообразной литературы по данной проблеме, основываясь на собственном опыте можно сделать следующие выводы.

1. Эколого-правовое образование и воспитание является важнейшими факторами формирования экологического правопорядка.

2. Важнейшая цель эколого-правового воспитания — формирование экологической, правовой культуры. Об уровне экологической правовой культуры личности мы будем судить в зависимости от ее знаний и понимания экологического права, привычке поступать в соответствии с законом, в силу уважения права основанного на убеждении в необходимости сохранения благоприятной окружающей среды как важнейшего условия жизнедеятельности человека.

3. Для реализации эколого-правового воспитания необходимо разработать примерную программу, в структуре которой нужно отразить цели, задачи, принципы, содержание, методы, формы и средства работы, методику выявления результатов. Необходимо учитывать возрастные и индивидуальные особенности учащихся. Для повышения эффективности работы рекомендуется использовать разнообразные формы и методы. Усилить практическую направленность деятельности школьников.

4. Организацию деятельности по эколого-правовому воспитанию следует осуществлять на основании принципов непрерывности, преемственности, комплексного подхода, системности, интеграции учебной и внеурочной деятельности, использовании межпредметных связей.

5. Внеурочная деятельность учащихся с одной стороны направлена на развитие познавательного интереса у школьников к предметам естественно-научного цикла. В ходе проводимых мероприятий идет повторение основных понятий, основополагающих знаний, умений, способов деятельности (практической и мыслительной). С другой стороны внеурочная деятельность позволяет выйти за рамки школьной программы, даёт возможность применить знания в новой обстановке, способствует расширению кругозора учащихся. Применение

игровых технологий позволяет привлечь внимание учащихся к учебным предметам, вызвать у них интерес к выполнению заданий, побуждает к активному применению знаний, желанию узнать новое. Коллективное выполнение заданий развивает умение слушать и вступать в диалог, участвовать в совместном обсуждении проблем. Ребята учатся выражать свои мысли, принимать решения.

Демонстрация презентаций позволяет сделать игровой процесс более разнообразным, повысить интерес к игре, так как системы мультимедиа объединяют информацию, представленную в разном виде. Это способствует лучшему восприятию явлений и объектов.

6. В зависимости от поставленных задач можно выделить следующие виды деятельности.

Виды деятельности	Проводимые мероприятия
1. Образовательная	1. Введение в учебный план учебного предмета «Экология», элективных учебных предметов «Экология человека», «Человек и окружающая среда», «Экологическое право» и др. 2. Разработка учебных программ и отдельных уроков с экологической, правовой направленностью. Например, в курсе биологии «Организм и среда. Природные сообщества» (6 класс); при изучении регионального компонента «Экосистемы Архангельской области. Охрана животных Архангельской области» (7 класс); «Экологические условия и состояние здоровья жителей Архангельской области» (8 класс); при изучения раздела «Взаимоотношения организма и среды. Основы экологии» (9 класс) и др. 3. Участие в конкурсах, викторинах, интеллектуальных играх, олимпиадах разного уровня. 4. Тематические классные часы: «Красная книга Архангельской области», «Охраняемые природные территории», «22 апреля — Международный день Земли», «Экологические проблемы современности», «Изучаем экологическое право» и др.
2. Воспитательная	Организация и проведение предметных недель в школе. Различные мероприятия можно провести в рамках «Декады естественных наук», в рамках «Недели экологических наук», «Недели правовых наук». Например, игры, экологические праздники, конкурсы (рисунков, плакатов, стенгазет, поделок, стихов), акции («Покормим птиц», «Наши верные друзья», «Чистый город», «Чистый школьный двор», «Сбор макулатуры», «Что я знаю об экологии», «Зелёный патруль», «Край мой северный»), озеленение школы и кабинетов, пришкольной территории и др.
3. Исследовательская (проектная)	Участие в конференциях разных уровней, создание научно-исследовательских работ, экскурсии в музеи, на предприятия, поездки на природу, полевые практики с разной тематикой, эколого-туристические слёты, создание экологической страницы на сайте школы, встречи с интересными людьми.

Невозможно говорить об установлении экологического правопорядка без свободной личности с высоким уровнем правового самосознания и культуры. При этом необходимо учитывать, что не все возникающие в обществе экологические конфликты можно решать с помощью правовых предписаний. Некоторые вопросы следует решать на уровне применения моральных норм, обычаев, учитывающих требования добросовестности, гуманности, разумности, справедливости, исторические, местные традиции. Эколого-правовое воспитание осуществляется в неразрывной связи с умственным, трудовым, эстетическим, нравственным, физическим. В связи с этим уместно вспомнить удивительно емкую мысль В.А. Сухомлинского: «Воспитаите человека, и вы воспитаёте гражданина» [6, с. 25].

На наш взгляд можно выделить ещё одну проблему,

связанную с эколого-правовым образованием. Как правило, будущим специалистам в области естественных наук, получающим высшее профессиональное образование не преподаётся дисциплина «Экологическое право». А ведь это касается в первую очередь подготовки педагогических работников, которые впоследствии будут преподавать в школах и других учебных заведениях такие дисциплины естественно — научного цикла, как география, биология, экология, химия, физика и другие. Возникает вопрос: чему может научить подрастающее поколение учитель, если он сам не обладает достаточными эколого-правовыми знаниями? Поэтому необходимо обязательное введение в программы подготовки специалистов в области естественных наук такой учебной дисциплины как «экологическое право».

Литература:

1. Федеральный закон «Об охране окружающей среды» от 10.01.2002 N 7-ФЗ <http://www.consultant.ru/popular/okrsred/> © КонсультантПлюс, 1992—2014
2. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_158429/

3. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=985>
4. Вершок, И. Л. Об экологическом правосознании // Государство и право. — 2003. — №3. — с. 42–50.
5. Подласый, И. П. Педагогика: Учеб. для студентов высших пед. учеб. заведений. — М.: Просвещение: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 1996. — 432 с.
6. Татаринцева, Е. В. Правовое воспитание (методика и методология): метод. Пособие. — М.: Высш. шк., 1990. — 175 с.
7. Чертова, Н. А. Основные понятия курса «Теория государства и права». Методическая разработка. — Издательский центр ПГУ, 2000. — 46 с.

Организация учебно-исследовательской деятельности учащихся по химии

Казарина Наталья Владимировна учитель химии

МОУ Средняя общеобразовательная школа №23 (г. Йошкар-Ола)

Сначала неизбежно идет мысль, фантазия, сказка. За ними шествует научный расчет, и уже, в конце концов, исполнение венчает мысль.

К. Э. Циолковский

Федеральный Государственный Образовательный стандарт (ФГОС) общего образования преследует основную цель — формировать познавательный интерес учащихся к учебной деятельности, создавать условия для их саморазвития и непрерывного образования.

В связи с этим, возникает насущная необходимость увеличить долю самостоятельной работы в образовательном процессе за счет использования новых источников информации на уроках и внеурочной деятельности.

Одной из форм такой работы является учебно-исследовательская работа (УИР) учащихся, которая гармонично дополняет традиционную систему обучения и имеет свои преимущества:

- помогает создавать условия для получения навыков самостоятельного поиска и обработки необходимой информации;

- процесс обучения становится индивидуализированным и самомотивируемым, выходит за рамки урока по мере повышения интереса ученика к исследовательской работе;

- повышается самооценка учеников, занимающихся исследованиями, развиваются их творческие способности;

- учащиеся коллективно осуществляют мыслительную деятельность и получают навыки презентации себя и своей работы в различных формах — устной, письменной, с использованием современных технических средств.

Кроме того, работа учащихся над исследовательскими проектами в области химии помогает им не только знакомиться с теоретическим материалом, самостоятельно определять содержание и структуру проекта, но и приобретать навыки работы с химическими реактивами и лабораторной посудой, участвовать в планировании экспериментов.

Обобщая педагогический опыт, можно отметить, что независимо от специфики исследования УИР включает в себя ряд необходимых компонентов: цель, задачи, научные идеи, система действий учителя и ученика, критерии оценки результата, результаты и ограничения в использовании.

Однако, личный опыт показывает, что для правильного этих ключевых моментов УИР так же необходимо выбрать определенную форму взаимодействия между учениками и учителем. В моей педагогической деятельности наиболее оптимальным способом организации УИР по химии является клуб по интересам в рамках кружковой работы. Клуб «Отчаянные домохозяйки» (КОД) осуществляет свою деятельность в соответствии с Положением об организации КОД и планом работы на текущий учебный год.

Положение об организации КОД разрабатывалось совместно с учащимися на первом организационном собрании. Оно определяет порядок организации и функционирования клуба, цель его существования и задачи, которые должны выполнять участники КОД под руководством педагога.

Положением определено, что целью КОД является создание условий, при которых ученики самостоятельно и по собственному желанию приобретают знания и используют их для решения теоретических и экспериментальных задач.

Задачами являются:

- приобщение учащихся к научному поиску и исследовательской деятельности.

- углубление знания учащихся по химии и укрепление межпредметных связей с другими школьными предметами и повседневной жизнью.

- формирование позитивной общественно-активной, социально-адаптированной творческой личности, способной решать практические и изобретательские задачи.

Так же в Положении о КОД были определены и научные идеи, на которые должна опираться УИР участников клуба:

- ученик всегда должен находиться в центре событий;
- любое исследование должно иметь личностный смысл для самого ученика и повышать уровень его развития;
- планирование работы над исследовательскими проектами производиться только с учетом индивидуальных особенностей учеников;
- ведущим направлением деятельности является универсальное применение базовых знаний в различных проблемных ситуациях.

План работы КОД, ежегодно утверждаемый ежегодно членами КОД, совместно с научным руководителем определяет систему действий учитель-ученик.

Особенно хочется отметить, что предлагая ученикам те или иные виды УИР необходимо учитывать следующее:

- уровень базовых знаний и способность к самообразованию учащихся;
- основу УИР должны составлять действия, которые ученик может выполнить без помощи учителя;
- необходимо учитывать способность учеников совмещать исполнительные и контрольные действия, его способность к самооценке.

В целом, план работы КОД традиционно включает два этапа УИР — обучающий и практический.

Организационно-обучающий этап деятельности КОД включает в себя знакомство с положением об организации КОД, регистрацию членов клуба, определение перспективных направлений для выполнения учебно-исследовательских проектов, изучение содержания проектов прошлых лет, анализ их структуры, знакомство с требованиями, предъявляемыми к оформлению рефератов, презентаций, тезисов исследовательских работ. Так же учащиеся знакомятся с основами риторики и поведения на публике.

Практический этап связан с выполнением индивидуальных и групповых проектов. На этом этапе формируются инициативные группы, учащиеся самостоятельно составляют и представляют перспективные планы выполнения проектов, обсуждают их коллективно, изучают учебную и научно — популярную литературы, издания периодической печати, ведут поиск в сети Интернет.

В соответствии требованиями, предъявляемыми при оформлении рефератов и творческих работ, они оформляют теоретическую основу проектов, социологические исследования и др. виды работ по согласованному с руководителем плану.

Основным методом работы членов в КОД в процессе выполнения проектов является экспериментирование, которое включает в себя последовательные компоненты:

- Выбор метода (ученики определяют, каким образом можно решить поставленную задачу, с какими закономерностями он может встретиться при выполнении эксперимента в данных условиях, какие трудности могут

встретиться по ходу работы и какие меры следует принять для их устранения).

- Подготовка приборов и оборудования (учащиеся выбирают наиболее подходящие приборы, подготавливают оборудование, реактивы, собирает и апробирует приборы, продумывает стадии эксперимента и возможные наблюдения).

- Выполнение (учащиеся проводят эксперимент, наблюдают за его ходом, регистрируют результаты наблюдений или найденные величины).

- Построение объяснения (ученики обрабатывают результаты исследований, делают выводы).

- Обобщение (учащиеся поэтапно анализируют ход исследований, проверяют выводы, выдвигает гипотезу).

Результаты практической работы выносятся на рассмотрение коллектива для обсуждения и формирования предварительных выводов.

В завершении исследования учащиеся оформляют презентацию проекта, буклеты, листовки и другие материалы, необходимые для наглядной презентации проекта, проводят демонстрационные эксперименты.

Публичная презентация проектов осуществляется на классных часах, научно-практических конференциях. По итогам работы оформляется творческий отчет, организуется выставка достижений КОД

Главным критерием оценки деятельности участников КОД является достижение целей УИР. Ученик во время работы над темой исследования отчитывается по ней, выступает на различных мероприятиях. При этом, для объективной оценки его деятельности можно рекомендовать некоторые критерии, характеризующие качество исполнения работ: актуальность, практическая значимость содержания работы, степень готовности к внедрению, глубина проработки материала, соответствие содержания теме, эстетическое оформление, способ презентации результатов. Количественно, индивидуальное участие каждого ученика в УИР может выражаться в творческом рейтинге. При этом, выполнение тех или иных индивидуальных учебно-исследовательских заданий оценивается в баллах.

Таблица 1

Творческий рейтинг учебно-исследовательской работы учащихся

Индивидуальные учебно-исследовательские задания	Рейтинг в баллах
Реферат	1—8
Таблица, буклет, кроссворд	1—5
Презентация (не менее 5 слайдов)	1—6
Участие в общественных мероприятиях	2—5

Однако, не всегда УИР можно определить какими-либо «зримыми» результатами. В исследовательских работах важнейшее значение имеют индивидуальный стиль деятельности ученика, его творческий подход, оригинальность решения поставленной задачи.

Успешная работа учащихся над проектами во многом зависит от организаторских способностей учителя. Чтобы помощь педагога была эффективной, он должен уметь:

- подбирать темы для проектов, правильно и кратко формировать цели и задачи проекта, устанавливать межпредметные связи, которые должны быть задействованы в ходе выполнения проекта;

- выявлять и указывать проблему в проекте, так как проблемный подход к организации должен быть первым и основным условием для развития практического и творческого мышления учащихся;

- готовить памятки, которые помогут в выполнении проектов, предоставлять готовую информацию, которая должна отражать различные точки зрения по интересующим учащихся вопросам;

- определять продолжительность проекта, число его участников;

- предлагать оформление результатов работы над проектом и обозначать формы контроля этапов выполнения проекта, разрабатывать критерии успешности проекта.

В заключение необходимо отметить, что успешное проведение УИР возможно при следующих условиях:

- тематика и уровень исследовательских работ базируется на теории и практике;

- ученикам самостоятельно выбирает тему исследования;

- руководитель оказывает активную помощь при проведении исследований;

- результаты работы демонстрируются с целью практического использования полученных данных.

Литература:

1. Башкирова, О.Б., Пуплевская Т.П. Влияние учебно-исследовательской деятельности на профессиональный уровень будущего специалиста./О.Б. Башкирова, Т.П. Пуплевская. // Специалист. — 2009. — №4. — с. 16–17.
2. Иванова, Л.В. Проектная деятельность как способ формирования УУД./Л.В. Иванова. // Химия в школе. — 2013. — № — с. 25–27.
3. Клименко, М.Е. Метод проектов в образовательном пространстве школы./М.Е. Клименко. // Химия в школе. — 2013. — №10. с. 12–15.
4. Потапова, Ю.И. Исследовательская работа./Ю.И. Потапова. //Специалист. — 2008. — №12. — с. 17–18.
5. Преображенская, Э. Л. Научно-исследовательская деятельность — важная часть образовательного процесса./Л.Э. Преображенская. // Специалист. — 2008. — №4. — с. 23–24.
6. Торосян, В.Ф. Об организации научно-исследовательской деятельности учащихся./В.Ф. Торосян. // Химия в школе. — 2011. — №9. с. 2–3.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования — М.: Просвещение. — 2014. — 24 с.
8. Харченко, В.Н., Хенина Н.В. Метод проектов при организации самостоятельной работы студентов./В.Н. Харченко, Н.В. Хенина. // Специалист. — 2008. — №11. — с. 16.

Проектная деятельность как средство развития самостоятельной деятельности учащихся в процессе обучения немецкому языку

Камалова Хадиджат Асбеговна, учитель немецкого языка
МКОУ «Кизлярская гимназия №1 им. М.В. Ломоносова» (Республика Дагестан)

В Национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» отмечается, что «модернизация и инновационное развитие — единственный путь, который позволит России стать конкурентным обществом в мире 21-го века, обеспечить достойную жизнь всем нашим гражданам».

В условиях решения этих стратегических задач важнейшими качествами личности становятся инициативность, способность творчески мыслить и находить нестандартные решения, умение выбирать профессиональный путь, готовность обучаться в течение всей жизни. Все эти навыки формируются с детства. [10]

Школа является критически важным элементом в этом процессе. Главные задачи современной школы — раскрытие способностей каждого ученика, воспитание порядочного и патриотичного человека, личности, готовой к жизни в высокотехнологичном, конкурентном мире. Школьное обучение должно быть построено так, чтобы выпускники могли самостоятельно ставить и достигать серьёзных целей, умело реагировать на разные жизненные ситуации.

В качестве одной из важнейших задач школы сегодня становится формирование активной личности, готовой мыслить творчески и находить нестандартные решения,

плодотворно жить в современных условиях, готовой к самостоятельному принятию ответственных решений в ситуации выбора, позитивно самореализовываться в основных сферах жизнедеятельности.

Именно ситуация выбора позволяет ребенку стать активным и самостоятельным субъектом своего учения, т. е. предоставляет возможность каждому устанавливать и достигать собственные цели, планировать свою учебную деятельность; выбирать как содержание, так и организационные формы обучения.

Каждый современный педагог обязан создавать условия для развития и саморазвития не только нравственных качеств личности, но и развитие творческих способностей — не только научить детей, но и зародить интерес, показать направление, превратить в творческую личность, научить его не просто запоминать и воспроизводить знания, которые дает им школа, а уметь применять их на практике. Все, что ребенок познал теоретически, он должен уметь применять практически для решения проблем, касающихся его жизни. Он должен знать, где и как он сможет применить свои знания на практике, если не сейчас, то в будущем.

Для достижения такого результата первостепенное значение имеет развитие самостоятельного мышления детей. Важно научить детей находить и самостоятельно решать проблемы с привлечением междисциплинарных знаний и метапредметных умений, необходимо научить ребенка прогнозировать результаты и возможные последствия разных вариантов решения. Помимо прочего, школьники должны владеть определенными интеллектуальными, творческими и коммуникативными умениями. Все эти вопросы успешно решаются в процессе применения проектной методики.

Метод проектов всегда предполагает развитие самостоятельной деятельности учащихся — индивидуальной, парной, групповой. Проектная деятельность создает условия для привлечения учащихся к процессу учебной деятельности, формирует процесс творческого поиска, что способствует повышению учебной мотивации, личностной мотивации, способствует развитию самооценки, самовоспитанию.

Участие в проекте также способствует общению учащихся, стимулирует их к самостоятельному поиску дополнительной информации, помогает развитию чувства ответственности за выполненную работу, способствует творческому саморазвитию личности. Использование проектной деятельности способствует умению осуществлять совместную деятельность, формированию навыков взаимопомощи, выбирать, преобразовывать информацию, выдвигать гипотезы и принимать решения.

В курсе изучения немецкого языка метод проектов может использоваться практически по любой теме, («Человек и его окружение», «Моя школа», «Моя страна», «Мой город» и т. д.) Каждый проект соотносится с определенной темой устной речи. В основе проекта лежит какая-либо проблема. Чтобы её решить, учащимся тре-

буется не только знания языка, но и владение большим объемом разнообразных предметных знаний и метапредметных умений. Дети должны владеть определёнными творческими и коммуникативными умениями.

Каждый проект (будь то исследовательский, творческий, ролево-игровой или информационный) содержит в себе элементы творчества. Применение метода творческих проектов позволяет выявить и развить творческие возможности и способности учащихся; научить решать новые, нетиповые задачи; выявить деловые качества. Продукт заранее определен и может быть использован в жизни класса, школы. Палитра разнообразна: учебное пособие для кабинета иностранного языка по изучаемой теме, или просто наглядное пособие, компьютерная презентация учебного материала, газета, макет и др.

На мой взгляд, в проектной методике заложены большие возможности для решения таких задач, как преодоление пассивности учащихся на уроках, боязни говорить на иностранном языке из-за возможных ошибок в речи. У школьников развиваются самостоятельность, творчество, активность, необходимые им в процессе обучения. Они начинают осознавать, что все интересное — сложно, все сложное — интересно. Еще одним плюсом этой технологии является то, что этот метод дает возможность найти применение индивидуальным способностям ребенка, потребностям, интересам и талантам; для каждого в проекте находится дело по душе и по силам. Кроме того, в группе, работающей над проектом, есть сильные ученики, которые при необходимости оказывают помощь другим учащимся. Очень часто при подготовке проекта школьники используют различные словари и справочники. Они воспринимая работу над проектом с интересом и энтузиазмом. Когда приходит время начинать подготовку проекта, в их головах уже созревает множество интересных идей, которые мы обсуждаем в классе и решаем, какой же мы будем готовить проект. Поэтому при завершении одной и той же темы в разных классах получаются самые различные проекты. Так, работу над темой **«Die Familie»** в пятом классе мы завершали творческим проектом «Моя семья», поскольку большинство учащихся предпочли работать индивидуально, чтобы рассказать о своей семье. С большим энтузиазмом готовили дети проекты о своей семье — кто-то готовил коллаж «Моя веселая семья», кто-то фотоальбом «Моя семья самая лучшая», кто альбом-презентацию «Моя прекрасная семья». В качестве экспертной группы были приглашены учащиеся других классов, которые с удовольствием подвели итоги и выбрали понравившиеся им проекты, прокомментировав свое решение. Причем в состав жюри вошли дети, которые в меньшей степени мотивированы на учебу. Участие в комиссии по подведению итогов их очень заинтересовало и, думаю, на будущий год они с удовольствием примут участие в создании собственного проекта.

В качестве примера хочу предложить учебный проект, используемый при изучении темы **«Meine Probleme in der Familie»**. Поскольку применение проектного обучения

наиболее целесообразно на заключительном этапе работы над изучаемой темой, предполагается, что эта работа по введению и отработке лексических и грамматических явлений уже проведена. Понятно, что при выполнении заданий ученик неизбежно выйдет за рамки имеющихся знаний и столкнется с трудностями лексического и грамматического характера. Ему придется обратиться за разъяснениями к учителю или справочной литературе. **Проект «Probleme der Jugendlichen in der Familie»**



2. После беседы с учащимся им предлагается прочесть текст определенной педагогической направленности.

3. Учитель просит поделиться впечатлениями о прочитанном. Для передачи своих чувств предлагаются опорные клише.

4. После небольших размышлений учащиеся отвечают на проблемный вопрос.

5. Далее предлагается дать альтернативное название текста.

6. Обсуждение проблемы взаимопонимания в семье происходит в рабочих группах, причем каждая из групп предлагает собственные варианты («Die häufigsten Streite/Verbote/Probleme/Konflikte in der Familie»). Так, одна из групп осуществляет по подпроблеме «Die häufigsten Streite in der Familie», в ходе поисковой деятельности учащиеся делают выводы о причинах наиболее распространенных разногласий между членами семьи. Результаты оформляются в виде таблицы.

Вторая группа учащихся осуществляет поисковую деятельность по обобщению наиболее распространенных запретов, высказываемых родителями. Данные опроса также могут быть оформлены в виде таблицы.

7. Результаты проведенных опросов докладываются каждой рабочей группой. Вполне вероятно, что учащиеся пожелают выйти за рамки своей подтемы, в этом случае

1. Преподаватель предлагает учащимся четыре картинки, объединенные одним сюжетом: возвращение с работы отца, раздраженного выговором начальника, его столкновение с сыном-подростком и ссора с женой из-за какой-то мелочи. Учащиеся могут разыграть сценки по каждой картинке, самостоятельно или с помощью учителя придумав диалоги. Далее им предлагается продолжить развитие ситуации в форме рассказа или нарисованных картинок.

роль преподавателя заключается в правильном координировании дискуссии между учащимися.

8. Результатом работы является составление творческого проекта «Eine Traumfamilie». Совместно обговариваются наиболее важные составляющие модели идеальной семьи.

Таким образом ребята снова возвращаются к проблемам семейной жизни, но на более глубоком уровне осмысления. Затем следует презентация проектов, которая включает в себя изложение наработанных группой объяснений и ответов на уточняющие вопросы, возражения, сторонние комментарии. На презентацию можно пригласить учащихся параллельных классов, педагогов, родителей. Как правило, итоговые проекты так или иначе затрагивают рассмотренные ранее аспекты, причем всеми признается важность проявления восприимчивости и понимания по отношению к членам семьи.

Возможно, открытые в ходе поисковой деятельности принципы построения идеальной семьи станут затем нравственными ориентирами в семьях самих учащихся.

В данном реферате невозможно перечислить все проекты, их было много: маленьких и больших, успешных и не очень. Обычно на подготовку проекта уходит от 4 до 9 уроков в зависимости от сложности проекта, необходимости работы с дополнительными источниками или проведения каких-либо исследований по теме проекта.

Защита каждого проекта сопровождается демонстрацией всевозможных красочных наглядных средств, таких, как плакаты, стенгазеты, коллажи, видеофильмы.

Трудности при работе над проектами неизбежны. Не всегда дети готовы обсуждать организационные вопросы на иностранном языке, нередко присутствуют речевые ошибки, не хватает дополнительной литературы на языке. Поэтому роль и участие учителя в работе велики: в некоторых случаях перед разработкой проблемы необходимо ввести и отработать лексико-грамматический материал, в других — педагог может только подсказать направление поиска, дать опоры. **МОЖНО И НУЖНО** привлекать к работе родителей учеников. От самого учителя

требуется высокая профессиональная подготовка, знание психологических особенностей и творческих наклонностей детей. Но данная форма организации учебной деятельности приносит удовлетворение от полученных результатов, особенно на фоне нынешней доминирующей роли английского языка как языка международного общения. Дети видят, что не только английский язык нужен в этом мире, что знание немецкого языка также открывает большие возможности для познания другой культуры, для установления контактов с немецкоговорящими странами, у учащихся развивается интерес к овладению немецким языком, укрепляются межличностные отношения, осуществляется личностный рост и самосовершенствование учащегося.

Литература:

1. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» old.mon.gov.ru
2. Метод проектов на уроках ин. языка. Е. С. Полат. Иностранные языки в школе. №2, 2000г, стр. 3.
3. Использование проектной методики на уроках немецкого языка. Н. Г. Чанилова. Иностранные языки в школе. N 4, 2000г, стр. 62.
4. И. Л. Бим «Шаги 3 Учебник немецкого языка для 9 класса» М.: «Просвещение» 2010.
5. Г. И. Воронина, «Немецкий язык, контакты» М.: «Просвещение» 2010.
6. Г. Н. Лебедева «Современный урок немецкого языка с применением информационных технологий» М.: Планета, 2011. — 240 с.
7. Проект на уроках немецкого языка. Е. М. Борисова. Ин. языки в школе. №2, 1998г, стр. 27.
8. <http://festival.1september.ru/articles/510759/>
9. <http://festival.1september.ru/articles/516478>
10. Образовательная инициатива «Наша новая школа». Д. Медведев.

Развитие личности одаренного ребенка младшего школьного возраста в творческой деятельности

Лобова Кристина Станиславовна, магистрант
Новосибирский государственный педагогический университет

В современной педагогике большое значение отводится воспитанию личности, способной предлагать миру нестандартные способы действий, искать новые пути решения проблем. В процессе воспитания участвуют различные институты социализации. Остановимся на значении начальной школы в жизни ребенка.

В первый класс школы приходят дети разного возраста, с разным уровнем развития познавательных и психических показателей. Главная цель, которая раньше определялась как формирование основ разносторонне и гармонично развитой личности, воспитание людей, владеющих основами наук, сейчас видится в том, чтобы сделать акцент на воспитании личности активной, творческой, осознающей глобальные проблемы человечества, готовой по-настоящему участвовать в их решении. Данные цели документально подтверждены ФГОС НОО, вступившего в силу 1 сентября 2011 года. Одним из важных требований стандарта является требование к результатам

освоения ООП НОО. Функция начальной школы — создать такие организационные и психолого-педагогические условия, при которых ребенок научится самостоятельно думать, принимать решения, отвечать за их последствия. Для этого обучающимся необходимо овладеть умением ставить перед собой цели и задачи, самостоятельно осуществляя поиск средств их достижения; освоить способы решения проблем творческого и поискового характера; определять наиболее эффективные способы достижения результата. Также важно сформировать у обучающихся готовность взаимодействовать с другими людьми: слушать собеседника и вести диалог, признавать возможность существования различных точек зрения и права каждого иметь свою, излагать собственное мнение и аргументировать свою точку зрения и оценку событий.

Вся образовательная деятельность школы направлена, прежде всего, на формирование у подрастающего поколения личностных компетенций. Главный показатель

личности — высокий уровень мыслительных способностей, который будет сказываться в дальнейшем на успешности ее социализации. По мнению В.А. Петровского, развиваясь как личность, человек формирует и раскрывает свою собственную природу, узнаёт себя, присваивает и созидает предметы культуры, обретает круг значимых других существ, проявляет себя перед самим собой [5]. Определимся с основными понятиями, которые мы будем рассматривать в нашей работе.

Личность — человек, как носитель социальных ролей, обладающий возможностью выбора жизненного пути [1].

Творческая деятельность — форма деятельности человека или коллектива — создание качественно нового, никогда ранее не существовавшего [6].

Творчество предполагает наличие у субъекта способностей, мотивов, знаний и умений. Важную роль в творчестве играют воображение, интуиция, потребность личности в самоактуализации, в раскрытии и расширении своих возможностей. Суть творчества заключается в умении открывать новые идеи и находить оригинальные пути, которые часто могут быть субъективны: человек (особенно ребенок), склонен предполагать, что он открыл новое, но объективно это уже известное знание. Поэтому творчество принято делить на субъективное и объективное. Способность ребенка осваивать культуру и ее образцы в форме проблем, а не «готовых ответов», проявлять самостоятельность и инициативу в их решении является творческой.

При работе с одаренными детьми у педагогов возникают некоторые сложности при организации образовательного процесса. Свое внимание учитель должен обращать на развитие не только умственных способностей, но и духовно-нравственного потенциала такого ребенка. Как говорил Я.А. Коменский «...поистине гораздо более нуждаются в воспитании люди даровитые, так как деятельный ум, не будучи занят чем-либо полезным, займется бесполезным, пустым и пагубным. Чем плодороднее поле, тем обильнее оно производит терновник и чертополох, если его не засеять семенами мудрости и добродетелей» [4].

Одаренные дети испытывают значительные трудности личностного развития, выражающиеся в проблемах общения со сверстниками. Особенно заметно у многих одаренных детей нарушение чувства реальности, отсутствие социальной рефлексии и навыков поведения в реальных условиях школьного и общего социума. Одаренные дети часто находятся в условиях, неблагоприятных для их развития, в зоне воспитательного риска [7].

Исследование проводилось на базе МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №28 с углубленным изучением математики». Нас заинтересовал один из классов начальной школы, в котором возник конфликт между обучающимися.

Классный руководитель предоставил сведения о детях, имеющих признаки одаренности. С этими обучающимися проводились различные мероприятия, направленные на развитие индивидуальных способностей, велась работа

по взаимодействию с родителями одаренных детей. Одаренные ученики этого класса систематически участвуют в олимпиадах различного уровня, являются участниками научно-практических конференций, активно занимаются проектной деятельностью. Классный руководитель большое значение уделяет коллективным творческим делам, которые направлены на сплочение ученического коллектива, и в то же время предоставляют возможность развивать свой потенциал в творческой деятельности, проявляя свою индивидуальность.

Одним из итогов КТД стал коллаж «Наш класс», где каждый ученик нарисовал свой рисунок, предварительно выбрав для него место на листе. Получилось единое полотно, где каждый нашел место для собственного «творения». Это коллективное дело было задумано с целью анализа картины класса. Предварительно классный руководитель совместно с психологом выбрал проективную методику, с помощью которой планировалось:

- выявить особенности взаимоотношений учеников данного класса;
- определить тех, кто был зачинщиком и участником конфликта с «новичком»;
- выяснить причины детской агрессивности.

Анализируя результаты интерпретации проективной методики, нас заинтересовал тот факт, что в конфликте были задействованы несколько детей, у которых отмечаются признаки одаренности. У этих ребят были выявлены затруднения в выстраивании межличностных отношений с одноклассниками, сложности во взаимодействии между членами семьи, неумение контролировать себя (на это указывает выход фломастера за границы рисунка при раскрашивании), а как следствие — проявление вербальной и физической агрессии. В их рисунках преобладает черный цвет, который указывает на стремление ребенка к принятию самостоятельных решений. Двое из участников конфликта использовали элементы свастики Гитлера, изображая военную технику, убитых людей, оружие. Многие ребята отразили в своих рисунках и совершенных ранее действиях смысл компьютерных игр, наполненных жестокостью. Это подтверждает тот факт, что одаренные дети не могут четко развести реальные события и фантазию.

У одаренных детей *другие, альтернативные*, (но не всегда действенные и правильные с точки зрения моральных норм и ценностей) способы решения проблем: они пытаются показать себя самостоятельной личностью, способной преодолевать жизненные трудности собственным способом, отличным от рекомендаций взрослого «наставника» (родителя, учителя). В рассматриваемой нами ситуации решением проблемы стала драка. В драке проявились организаторские способности зачинщика конфликта, его индивидуальность; он смог сплотить коллектив одноклассников, объединив их силы общей идеей. Исследователи проблем одаренных детей также отмечают тот факт, что одаренные дети пытаются решать проблемы, которые им пока «не по зубам», но для их развития такие попытки полезны.

Одаренному ребенку очень важно найти свое место в коллективе, а порой его приходится завоевывать или даже отвоевывать. У большинства одаренных детей психолог отметил агрессивность, трудности в семейных взаимоотношениях, трудности в социализации, возможность развития психосоматических заболеваний. Для одаренных детей данного класса также характерны преувеличенные страхи. Это объясняется способностью воображать множество опасных последствий.

Результаты проективной методики «Наш класс» были представлены родителям обучающихся на родительском собрании. Каждый законный представитель ребенка получил возможность индивидуальной консультации. Одной из дальнейших задач педагога при работе с одаренными детьми класса становится создание благоприятной обстановки в коллективе и своевременное разрешение конфликтных ситуаций. Важно отметить, что гиперопека таланта может привести к печальным последствиям — обожествлению самого себя и унижению других, а также отказу для дальнейшего самосовершенствования.

Все окружение одаренных детей должно быть готово к их вызову. Часто ребенок, ярко проявляющий свою индивидуальность, становится «неудобным» учеником, за-

дающим вопросы, на которые учитель не может или затрудняется дать ответ. Обучая одаренных детей, учителю необходимо быть готовому к критике и не страдать от стресса при работе с обучающимися, которые знают больше, чем он сам. Основная задача учителя — раскрыть индивидуальность ребенка, помочь ей проявиться, развиться, устояться, приобрести устойчивость к социальным воздействиям, и, самое главное, направить креативность ребенка в нужное русло, задать правильный вектор дальнейшего развития [2].

Одной из важных форм работы, в которых дети могут проявлять свои способности, является исследовательская деятельность. В основе любых исследовательских работ лежит умение определять проблему, ставить перед собой цели, искать пути решения конкретной проблемы, анализировать и систематизировать полученную в ходе экспериментальной работы информацию. Направляя умственную деятельность одаренного ребенка, учитель создает для него ситуацию успеха, получая эмоциональный отклик; настраивает личность на созидательный характер проявления индивидуальности, заставляя почувствовать нужность маленького человека в таком большом и еще неизведанном мире [3].

Литература:

1. Бим-Бад, Б. М. Педагогический энциклопедический словарь/Б. М. Бим-Бад. — М., 2002. с. 134
2. Зеленина, Е. Б. Педагог для одаренного ученика/Е. Б. Зеленина. // Народное образование. — 2011. — № 1. — с. 153—157.
3. Ивенина, Т. В. Организация учебно-исследовательской деятельности одаренных школьников в образовательном учреждении/Т. В. Ивенина. // Учитель в школе. — 2009. — № 3. — с. 87—90.
4. Коменский, Я. А. Материнская школа/Я. А. Коменский; пер. с лат. Д. Н. Королькова; под ред. А. А. Красновского. — Москва: Учпедгиз, 1947. — 104 с.
5. Психология воспитания/под ред. В. А. Петровского. — 2-е изд. — М.: Аспекты Пресс, 1995. с. 233—234.
6. Психологический словарь/под общей науч. ред. П. С. Гуревича. — М.: ОЛМА Медиа Групп, ОЛМА ПРЕСС Образование, 2007. — 800 с.
7. <http://www.docme.ru/doc/7204/zavojskih-psihologicheskoe-soprovozhdenie-odarennosti>

Нестандартные уроки и приёмы по воспитанию толерантности

Малиновцева Наталья Викторовна, учитель английского языка
МБОУ «Гимназия №1» (г. Ноябрьск, Ямало-Ненецкий автономный округ)

В статье рассматривается актуальность проблемы, приводятся определения понятия «толерантность», определяется важность английского языка при формировании основ толерантности, описываются технологии, позволяющие воспитывать толерантное сознание учащихся.

Ключевые слова: толерантность, диалог культур, дискуссия, языковой барьер, фестиваль, ролевая игра, элективные курсы, семинары.

В современном обществе проблема толерантности становится всё более актуальной. Это связано со многими процессами, в числе которых глобализация, трудовые миграции, рост населения в городах, активный

диалог культур и так далее. Все вышеперечисленные процессы не могли не отразиться на системе образования как одной из важнейших составляющих общества как такового. Возникла потребность в поиске и создании новых

моделей социального поведения, учитывающего различные религиозные и культурные мировоззрения членов сообщества и позволяющего эффективно поддерживать диалог культур. Самые очевидные примеры столкновения культур дает реальное общение с иностранцами. Такого рода конфликты порождают множество курьёзов, смешных сюжетов, неприятностей и даже трагедий. Так, например одна из версий гибели казахского самолёта при посадке в Дели объясняет аварию конфликтом культур: индийские авиадиспетчеры дали высоту не в метрах, а в футах, как это принято в английской культуре и в английском языке. В Латинской Америке «не работает» реклама сигарет «Мальборо»: ковбой, человек на лошади — это представитель беднейшего населения, который может курить только самые дешёвые и поэтому плохие сигареты [5, стр. 20–21].

Проблема толерантности в современном обществе достаточно нова, но, тем не менее, уже весьма подробно изучена с различных сторон. Толерантность рассматривается и как принцип правового, социально-политического аспекта (М.П. Мчедлов), и как культура толерантного сознания (А.Г. Асмолов, А.М. Кондаков), и как философия (В. Лекторский), как отношенческая категория (Е.Ю. Клепцова, В.Г. Маралов, В.А. Ситаров). В системе ценностно-целевых приоритетов образования толерантность изучал Б.С. Гершунский, проблемы межэтнической толерантности освещены в работах А.В. Петрицкого, Г.У. Солдатовой, О.Е. Хухлаева. Согласно мнению многих аналитиков, проблема формирования толерантности возникла в связи с уменьшением уровня терпимости к людям, жесткостью в отношениях, неумением тактично и грамотно излагать свою позицию, не задевая значимые аспекты жизни других людей.

Как известно, основы коллективных взаимоотношений закладываются ещё в детском возрасте и не столько в семейном окружении, сколько именно в школе, там, где ребёнок учится проявлять себя самостоятельно как личность. Исходя из этого, появилась необходимость рассмотреть способы решения данной проблемы через образовательные институты общества.

Именно на уроках иностранного языка легче всего обратиться к диалогу культур и заложить основы толерантности, тем более, когда в классе присутствуют представители разных национальностей. Профессор Е.И. Пассов напоминает о том, что понимание и восприятие «чужого» не свойственно человеческой натуре. Нельзя не согласиться с определением, данным известным философом, профессором В.В. Мироновым в его книге: «Философия и метаморфозы культуры». Диалог культур он определяет следующим образом: «это познание иной культуры через свою, а своей через другую путём культурной интерпретации и адаптации этих культур к друг другу в условиях смыслового несовпадения большей части обеих. Главным средством этого выступает язык, знание которого является важнейшей предпосылкой понимания другой культуры. Зная иной язык, я адаптирую смыслы другой

культуры. Сопоставляя же иную и свою культуры, я необходимым образом понимаю ценность и своеобразие собственной культуры... [4, с. 150–152].

Для некоторых, русский язык, на котором ведётся обучение, является таким же иностранным как и английский. Каждый урок иностранного языка — это перекрёсток культур, это практика межкультурной коммуникации, потому что каждое иностранное слово отражает иностранный мир и иностранную культуру: за каждым словом стоит обусловленное национальным сознанием представление о мире.

Главный ответ на вопрос о решении актуальной задачи обучения иностранным языкам как средству коммуникации между представителями разных народов и культур заключается в том, что языки должны изучаться в неразрывном единстве с миром и культурой народов, говорящих на этих языках [5, стр. 25, 28].

Преодоление языкового барьера недостаточно для обеспечения эффективности общения между представителями разных культур. Для этого нужно преодолеть барьер культурный. В исследованиях И.Ю. Марковиной и Ю.А. Сорокина представлены национально — специфические компоненты культур, то есть как раз то, что и создаёт проблемы межкультурной коммуникации: «В ситуации контакта представителей различных культур, языковой барьер — не единственное препятствие на пути к взаимопониманию. Национально-специфические особенности самых разных компонентов культур — коммуникантов, могут затруднить процесс межкультурного общения.

Компонентом культуры, несущим национально-специфическую окраску, можно отнести как минимум следующее:

1. традиции, а также обычаи и обряды;
2. бытовую культуру, тесно связанную с традициями, вследствие чего её не редко называют традиционно-бытовой культурой;
3. повседневное поведение, а также связанные с ним мимический и пантомимический коды, используемые носителями некоторой лингвокультурной общности;
4. «национальные картины мира», отражающие специфику восприятия окружающего мира, национальные особенности мышления представителей той или иной культуры;
5. художественную культуру, отражающую культурные традиции того или иного этноса.

Специфическими особенностями обладает и сам носитель национального языка и культуры. В межкультурном общении необходимо учитывать особенности национального характера коммуникантов, специфику их эмоционального склада, национально-специфические особенности мышления» [1, с. 77].

Для того чтобы познакомить учащихся с перечисленными выше компонентами культуры, несущим национально-специфическую окраску, нужно создавать на уроке обстановку реального общения, наладить связь

преподавания иностранных языков с жизнью, активно использовать иностранные языки в живых, естественных ситуациях. Это могут быть уроки и внеклассные мероприятия на английском языке, посвящённые культурам интересных учащихся народностей. Это побудит учащихся к активной самостоятельной работе, увеличению опыта познания, умению слушать и воспринимать информацию. Кроме того, недостаток информации, обеспечивающей этническую толерантность, покрывается развитием толерантности на индивидуальном уровне с помощью диалога.

Кроме непосредственно устного общения в виде диалогов и полилогов, весьма эффективным методом развития толерантности являются ролевые игры. Проводимые на английском языке, они становятся прекрасным материалом для отработки изученной лексики, речевых конструкций, стилей высказывания и интонационных паттернов, а также позволяют проникнуться культурой, познавая её не просто информационно, а изнутри, примеряя на себя её образы, мировоззренческие установки и ценности. Так как культура любого народа сложна и многослойна, для использования в образовательно-воспитательных целях отбираются некоторые её артефакты и феномены, позволяющие использовать их на уроке и вместе с тем являющиеся характерными для изучаемой культуры.

Особенно эффективными формами знакомства с традициями и обычаями народов являются уроки-праздники с использованием технологии диалога культур. На таких уроках можно изучать не только праздники англоговорящих стран, но и стран родного языка, обычаи других религий, различных этнических групп всего мира. Особое внимание при проведении таких уроков уделяется сопоставлению культурных традиций народов различных стран, нахождению у них общих черт. Также подчёркивается установка на то, что сложившиеся веками обряды и ритуалы подчеркивают ценность человека и уважительное отношение к нему. Всё это способствует укреплению морально — психологической обстановки, приобщению детей к национальной и мировой культуре, способствует общению, дружбе, сближает учащихся, мобилизует их творческие возможности.

Литература:

1. Антипов, Г. А., Донских О. А, Марковина И. Ю., Сорокин Ю. А. Текст как явление культуры. Новосибирск, 1989 г.
2. Верещагин, Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура. — М., 1990,
3. Воробьев, В. В. Лингвокультурология. Теория и методы. М., 1997
4. Миронов, В. В. Философия и метаморфозы культуры. М., 2005,
5. Тер-Минасова, С. Г. Язык и межкультурная коммуникация: (учеб. пособие) — М.: Слово/Slovo, 2008. — 264 с.
6. Тер-Минасова, С. Г. Война и мир языков и культур: (учеб. пособие) — М.: Слово/Slovo, 2008. — 344 с.

К нестандартным формам уроков можно отнести уроки-экскурсии, уроки-спектакли, кино-уроки, устные журналы, литературные гостиные, семинары. В средних классах (5–7-х классах) особый интерес вызывают у ребят уроки-викторины, КВН.

Кроме того, на старшей ступени образования в учебный план вводятся элективные курсы, такие как «Лингвострановедение», «Современная Британия», «Деловой Английский», «Английский в мире Науки и Техники», которые помогают «...вырабатывать в сознании обучающихся понятия о новых предметах и явлениях, не находящих аналогии ни в их родной культуре, ни в их родном языке [2, с. 30]. Изучение различных сфер мира носителей языка дают возможность осознать особенности речеупотребления, дополнительные смысловые нагрузки, политические, культурные, исторические коннотации единиц языка и речи, тем самым формируют языковую и коммуникативную компетентность, а значит и толерантность по отношению к иному национальному миру.

Работа по формированию толерантного сознания у юного поколения должна быть многогранна и разнонаправлена. Особенно трудно формируется толерантность к «другому» когда речь идет о национальных и религиозных различиях. Ни для кого не секрет, что своего рода биологический инстинкт неприятия и агрессии срабатывает по отношению к чему-то незнакомому, непонятному, «чужому»: не такой, как я, значит, — «плохой», «неприемлемый». И важнейшим шагом в процессе формирования толерантного сознания должно быть психологическое преобразование «чужого» — в «другого», именно этим и интересного. Залогом такого преобразования может и должно стать своего рода «приближение» к национальному миру других народов в самых разных его проявлениях.

Таким образом, преподавание английского языка в контексте диалога культур способствует воспитанию человека культуры, приверженного общечеловеческим ценностям, впитавшего в себя богатство культурного наследия прошлого своего народа и народов других стран, стремящегося к взаимопониманию с ними, способного и готового осуществлять межличностное и межкультурное общение, в том числе средствами английского языка.

Саморазвитие одаренных детей младшего школьного возраста в новых образовательных условиях

Пашкова Алена Игоревна, магистрант
Новосибирский государственный педагогический университет

Актуальность саморазвития одаренных детей младшего школьного возраста продиктована изменениями в образовательном пространстве страны. Переход к новым образовательным стандартам несет за собой ряд проблем, которые обсуждаются во всей стране. Существуют сомнения в целесообразности нововведений.

Портрет выпускника продиктован стандартам требованиями современного общества. Мобильная, активная, креативная, всесторонне развитая, способная адаптироваться к любым изменениям личность — вот что необходимо России.

В новых образовательных стандартах существенно изменились требования к образовательной среде, в связи с тем, что у нее были другие цели и задачи, характерные «старому» обществу. Мир не стоит на месте, постоянно происходят изменения, образовательная среда не в силах справиться с новыми требованиями, целесообразно вносить коррективы. Ведется разработка современных способов формирования, функционирования и развития образовательной среды, которая будет направлена на создание условий для развития креативной личности.

В средствах массовой информации ведутся споры об образовании одаренных детей. Конечно, в условиях новых образовательных стандартов эта проблема не может остаться в стороне. Одаренные дети представляют собой огромный интерес для будущего развития общества, ведь они обладают способностями в различных видах деятельности. В настоящее время существует много программ и проектов для сопровождения и поддержки одаренной молодежи, но нет четкой системы для работы. Каждое образовательное учреждение, не смотря на усилия государства, справляется своими силами и не всегда хватает времени и терпения для подобного рода действий. Личность развивается в процессе самореализации. Так часто можно встретить не по годам развитых малышей, имеющих незаурядные способности, спустя годы, все это улетучивается, и остаются лишь рассказы родителей о прекрасном «особом» ребенке. Перед школой стоит задача помочь одаренному ребенку реализовать себя, для того, чтобы их способности не угасли, а продолжали развиваться.

Поддержка и развитие одаренных детей — одна из главных задач начального образования. Дети должны самостоятельно (при помощи родителей, законных представителей) выбирать дополнительные образовательные курсы, не зависимо от того какая образовательная программа в учреждении, где он обучается. Для учителей школ приоритетными должны быть интересы, познавательные потребности, психологические особенности обучающихся. Новые образовательные условия ставят перед

учителями ориентир на предоставление возможности личности развиваться, реализовывать свои способности и образовательные потребности.

Считается, что только 1 процент людей в течение своей жизни реализуют свои способности. Школа должна обеспечить самореализацию каждому ребенку. И для этого у нее есть все шансы. Обучающийся должен верить в себя, иметь адекватную самооценку и уметь извлекать полезную информацию из любых ситуаций. Важно научить детей учиться и, видеть результаты своей работы [5]. Современная школа старается ориентироваться на раскрытие различных способностей обучающихся, но если этого не происходит, то уже у младших школьников наблюдается спад их активности. И причина этого в том, что школа не создает определенные педагогические условия для развития одаренных детей. Федеральный государственный образовательный стандарт предполагает реализацию в образовательном учреждении урочной и внеурочной деятельности.

Начинать работу с одаренными детьми в школе необходимо с их выявления. В связи с этим возрастает роль социолога и психолога школы, которые помогают педагогам выявить потенциальные возможности обучающихся. Наблюдение за школьниками проводится во время урочной и внеурочной деятельности. Оно позволяет выявить различные способности и интересы обучающихся. Способных детей можно определить уже в начальных классах, далее их необходимо развивать, поддерживать и направлять. Например, во время урочной деятельности давать одаренным детям задания исследовательского характера, проанализировать что-либо, сделать вывод. Предлагать задания по выбору, что позволит детям выбрать свой уровень сложности и быть успешным в обучении [2].

Необходимо учитывать психологические особенности одаренных детей, важно создавать на уроках ситуацию познавательного затруднения, при которой младшие школьники поставлены перед необходимостью самостоятельно воспользоваться для изучения новой темы одной или несколькими мыслительными операциями: анализом, сравнением, обобщением, аналогией. Данная технология позволяет организовать активную самостоятельную деятельность обучающихся, в результате чего происходит творческое овладение универсальными учебными действиями и развитие мыслительных способностей [1].

Одаренные дети часто опережают в своем развитии одноклассников, они быстрее остальных усваивают учебный материал. В классе, на уроке они требуют индивидуального подхода, особой системы обучения. Одаренный ребенок должен самореализовываться, погружаться в ра-

боту с полной отдачей, активно мыслить и делать для себя открытия. На уроках одаренный ребенок должен совершенствовать свои знания по всем предметам, повышать уровень мотивации, развивать свои способности, как интеллектуальные, так и творческие, становиться исследователем, реализовывать себя. Выполнение всех этих условий является целью для учителя.

Для решения обозначенной цели учитель в своей работе может использовать: частично-поисковый метод работы, в который включается поисковая деятельность, различные задания творческого характера, логические задачи и нестандартные задания; исследовательский метод, содержащий научно-исследовательскую деятельность, работу с дополнительными источниками информации; проблемный метод и проективный.

Для работы на уроках необходимо использовать разнообразные формы работы. Нетрадиционные уроки прекрасно дополняют учебный процесс, дети с удовольствием обучаясь играют. К таким урокам относятся: урок-КВН; урок-творческая мастерская; урок-путешествие; урок-игра; урок-творческая мастерская. Классно-урочная форма работы в рамках ФГОС НОО, должна включать больше работы в парах и малых группах [4]. Это позволяет детям прислушиваться к чужому мнению, находить компромиссы и развивать коммуникативные навыки. Новые образовательные условия предлагают для детей разноуровневые и творческие задания, каждый обучающийся сам оценивает свои силы, учитель лишь корректирует его выбор. Формой работы представляется и ролевая игра. Так же в работе необходимо использовать консультации, проводимые как учителем для одаренного ребенка, так и проводимые одаренными детьми для слабоуспевающих детей [6].

Чтобы процесс обучения стал более продуктивным, учителю необходимо придать уроку творческий, занимательный характер. На занятиях необходимо использовать различные информационные технологии: Интернет, компьютерные диски по предметам, электронные энциклопедии и приложения к учебникам, аудио и видеозаписи, а также применять современные технологии: игровые, учебно-исследовательские, коммуникативные, проблемно-поисковые, здоровьесберегающие.

Современная система урочной деятельности поможет сформировать у одаренных детей беглость мышления, гибкость ума, любознательность, умение выдвигать и разрабатывать гипотезы, составлять планы и алгоритмы, а так же находить выход из любой ситуации.

Работать с одаренными детьми во время уроков недостаточно и тут нам на помощь приходят ФГОС НОО. В них прописано, что обучающиеся должны участвовать во внеурочной деятельности. Она организуется по направлениям развития личности (спортивно-оздоровительное, духовно-нравственное, социальное, общеинтеллектуальное, общекультурное). Содержание направлений каждая школа выбирает самостоятельно, предлагая родителям и ученикам на выбор программы. Каждый родитель

(законный представитель) заполняет заявление с указанием выбранных дополнительных занятий. Недельная нагрузка ребенка по внеурочной деятельности не должна превышать десяти часов [4].

Данный вид деятельности помогает в самореализации, самоутверждении обучающихся, поскольку позволяет им раскрывать свои возможности и способности. Внеурочная работа открывает новое пространство, в котором дети могут развиваться творчески, интеллектуально, могут реализовывать свои личностные качества, демонстрировать те способности, которые часто остаются незамеченными во время уроков. Все это создает благоприятные условия для достижения успеха, что, несомненно, положительно сказывается на учебе [3].

Во время внеурочной деятельности учитель может включать одаренного ребенка в различные виды деятельности, развивая его в своем направлении. Ребенок может оказаться, как в центре событий и выделиться среди одноклассников, так и посоревноваться с достойными конкурентами из параллельных классов.

Ориентация внеурочной деятельности на личность воспитанников активизирует их самореализацию, обеспечивая защиту от подавления, угнетения, оскорбления достоинства, собственных комплексов, а так же психолого-педагогическую поддержку индивидуального развития, психологического здоровья. Этому же способствует безоценочный характер внеурочной деятельности, обеспечивающий достижение успеха в соответствии с собственными способностями, свобода творческого самовыражения в деятельности, многообразие курсов внеурочной деятельности, удовлетворяющих разнообразные интересы детей, возможность их сочетания, коррекции в процессе освоения, гибкость, профильность, разнообразие, индивидуализация форм и методов, используемых учителями и педагогами дополнительного образования.

Основная задача учителя — так построить весь образовательный процесс и его психологическое обеспечение, чтобы учесть любые индивидуальные особенности детей, поддержать ребенка и развить его способности, подготовить основу для того, чтобы эти способности были реализованы.

Принципиально значимым в организации образовательного процесса с одаренными детьми является использование информационно-коммуникативных технологий на всех этапах процесса обучения: при изучении нового материала, закреплении, повторении, контроле. Эти технологии получили распространение в начальных классах, успешно используются на всех учебных предметах. Так же необходимо предлагать задания по поиску информации, что позволяет одаренным детям легко ориентироваться в окружающем мире, и выходить из ситуации затруднения, недостатка знаний.

Все вышесказанное — это всего лишь краткое описание работы с одаренными детьми. Безусловно, работа с одаренными детьми трудна, но богата различными идеями — не только для обучающихся, но и для педагога

и родителей. Правильно организованная и систематически осуществляемая деятельность по сопровождению одаренности развивает у обучающихся стремление к интеллектуальному самосовершенствованию и саморазвитию, развивает творческие способности, навыки

проектно — исследовательской деятельности. Важно, чтобы работа с одаренными детьми оживляла и поддерживала чувство самостоятельности, смелость в отступлении от общепринятой нормы, поиск нового способа решения.

Литература:

1. Бакетова, З. Н. Организация работы с одаренными детьми: проблемы, перспективы / З. Н. Бакетова. // Завуч. — 2008. — № 7. — с. 83–87.
2. Перфильева, М. А. Направления работы с одаренными детьми в начальной школы. www.prodlenka.org
3. Степичева, И. А. Одаренные дети: особенности работы с ними. // Педагогические науки / И. А. Степичева. // Педагогические науки. — 2009. — № 2. — с. 49–50.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования.
5. Шелковская, В. М. Поддержка и развитие одаренных детей в урочной и внеурочной деятельности / В. М. Шелковская. // Одаренный ребенок. — 2012. — № 4. — с. 80–84.
6. <http://skachate.ru/pravo/7076/index.html?page=4>

Элементы методов обучения математики

Полоус Ольга Николаевна, преподаватель
МБОУ СОШ № 39 (г. Краснодар)

*Знание только тогда знание, когда оно приобретено усилиями своей мысли, а не памятью.
Л. Н. Толстой*

Современное информационное общество ставит перед всеми типами учебных заведений и, прежде всего, перед школой задачу подготовки выпускников, способных: ориентироваться в меняющихся жизненных ситуациях; самостоятельно приобретать необходимые знания, применяя их на практике для решения разнообразных возникающих проблем, чтобы на протяжении всей жизни иметь возможность найти в ней свое место; самостоятельно критически мыслить, видеть возникающие проблемы и искать пути рационального их решения, используя современные технологии; четко осознавать, где и каким образом приобретаемые ими знания могут быть применены; быть способными генерировать новые идеи, творчески мыслить.

Современная ситуация в образовании характеризуется многообразием подходов, возможностью богатого выбора методической, учебной и дополнительной литературы как для учителя, так и для ученика.

Одна из серьезных проблем общеобразовательной школы — это нежелание некоторых учащихся учиться, что порождает ряд других проблем:

1) усиливается репрессивная, принудительная составляющая учебного процесса, что вызывает еще большее отторжение учения;

2) подавляются творческие начала.

Эти негативные последствия влияют и на личность учителя. Его труд становится безрадостным, вызывая зачастую отчаянность и безысходность. А ведь работа как учи-

теля, так и ученика должна доставлять радость, окрылять. Только тогда она может быть продуктивной, а не приводить к обоюдной деградации личности.

Одной из важнейших задач, стоящих перед учителем математики, является необходимость вызвать у учащихся интерес к предмету в течении всех лет учебы в школе. Задача трудная и далеко не каждому учителю по силам ее решить.

Учителю необходимо четко представлять вытекающие из социального заказа нашего общества цели обучения, его конкретные механизмы, обладать развитым педагогическим и методическим мышлением. Это необходимо, чтобы самостоятельно ориентироваться в различных педагогических ситуациях, глубоко изучать все сильные стороны каждого педагогического метода и приема, их сочетаний, отобрать приемлемые для себя, творчески к ним подойти. Надо помнить о том, что скопировать чей-то опыт нельзя, можно только взять идею.

Что касается новых информационных технологий, в первую очередь, интернет-технологии... Скорее, они помогают как учителю, так и ученику при изучении какой-либо темы, предоставляя обширный учебный или методический материал.

Программа, учебник, методические пособия, интернет-технологии — все это не рассчитано на то многообразие учеников, которое мы встречаем в каждом классе. Поэтому, готовясь к уроку совершенно необходимо учи-

тивать это обстоятельство, чтобы всем в классе было чем заняться на уроке по своим силам, а не скучать и ждать звонка.

Одной из самых характерных черт учителя должно быть умение самым тщательным образом готовиться к каждому уроку. Заранее продумывать все «мелочи», все возможные затруднения, мешающие сознательному восприятию и усвоению материала. Те моменты, которые могут быть непонятны ученикам являются основой для составления подготовительных задач. Решая эти задачи, учащиеся подходят к восприятию доказательства теоремы или «открытию» свойств математического понятия.

Нельзя не согласиться с высказыванием В. А. Сухомлинского, что «одна из важнейших задач воспитывающего обучения — не допустить равнодушного, безразличного отношения ученика к приобретаемым знаниям, когда ему нет никакого дела до их содержания. Формирование научного мировоззрения — это вдумчивое проникновение воспитателя в душу ребенка, умелое педагогическое руководство его мышлением, процессом познания окружающего мира, трудовой деятельностью. Знания лишь при том условии становятся фактором формирования научного мировоззрения, когда процесс учения является частицей многогранной интеллектуальной жизни воспитанника, когда начинается «игра» его интеллектуальных и волевых сил, когда учение открывает ему окно в мир и в этом мире перед ним открывается много интересного, увлекательного, когда он ищет в книгах, в природе, в окружающем мире ответы на волнующие вопросы. Жажда знаний — это не только результат умело поставленного преподавания, но и самая сущность процесса формирования научного мировоззрения». [1, с 127]

Чтобы изложить любую тему просто, убедительно, увлекательно необходимо воздействовать на все виды памяти учащихся, используя жесты, интонацию, неожиданные сравнения.

При рассмотрении трудных теорем лучше использовать двукратное доказательство, которое позволяет не только лучше понять, но и быстрее запомнить доказательство:

- 1) дать только идею и план, доказательство излагается фрагментами, составляющими его сущность, на наглядной основе, без строгого обоснования (суть усвоена);
- 2) дать все необходимые подробности, но уже с участием детей.

В педагогической работе нет мелочей. Если ученик допустил при ответе ошибку, даже небольшую, то мало исправить эту ошибку, нужно понять ее истоки и сделать так, чтобы ученик этой ошибки никогда не повторял.

Известно, что часто дети не могут выполнить задание по геометрии потому, что им трудно сделать верный чертеж по условию задачи.

Процесс решения разбивается на несколько этапов: усвоение условия, обдумывание идеи решения, коллективное обсуждение предложенной идеи и, наконец, оформление решения.

После знакомства с условием задачи одним из учеников записывается краткое условие и делается чертеж. Затем дается время на обдумывание. Ученик и могут советоваться друг с другом, делать наброски на черновиках. Класс вынужден работать активно, так как в любой момент может быть вызван ученик, чтобы сообщить свои соображения по поводу решения. Разумеется, не все могут решить, но думают — все, а это полезно. Учитель в это время может тихо, чтобы не мешать, беседовать с отдельными учениками, помогать, наталкивать на мысль. После паузы учениками высказывается идея решения. Выбираем наиболее рациональную. Далее оформляем в тетрадях.

Учитывая тот факт, что среди учеников есть слабоуспевающие дети, которые не могут самостоятельно работать, необходимо понимать, в каком трудном положении они находятся и, тактично, ненавязчиво, доброжелательно помочь им. В основу воспитания должно быть положено глубокое уважение к личности ученика, и в обращении с ними недопустимо проявление таких чувств, как раздражение, нетерпение, недоверие и т. п. Так же, как повседневность является основой любой философии, привычные нормы общения с детьми являются основой педагогики. Соловейчик призывает думать о ребенке только хорошее: «ничего дурного о ребенке, ни в глаза ему, ни за глаза», чтобы представление о себе у него было хорошим.

Решение задач в классе под руководством учителя имеет иное назначение, нежели самостоятельное решение. Ученикам, способным самостоятельно мыслить, необходима самостоятельная работа. Ошибочно ставить методической целью решения задачи — получение правильного ответа. Задачи решаются для того, чтобы лучше усвоить теорию, научиться ее применять, чтобы приобрести навыки, а главное — развить инициативу и способность самостоятельно мыслить. Каждая решенная задача — маленькая ступенька длинной лестницы овладения математикой. Каждая задача имеет свою методическую цель. Поэтому при решении задачи главная работа учителя заключается в том, чтобы выжать из нее всю возможную пользу для математического развития ученика. Учитель должен обратить внимание учеников на поучительные выводы, которых они могли бы не заметить при самостоятельном решении, извлечь уроки на будущее, выяснить, что было бы при некоторых изменениях условия, и т. д.

Ошибки учащихся в процессе решения задач не вредны, а полезны. Ошибка (речь не о случайных и технических ошибках) — симптом непонимания. По ошибкам учитель определяет, чего не понял ученик и должен не просто исправить ошибку, а добиться того, чтобы ученик признал ее. Для этого надо понять причину заблуждения ученика. Не надо загонять ошибки внутрь, пусть ученики их делают. Ошибки редко бывают индивидуальными. Опытный учитель знает. Что из года в год в каждом разделе математики ученики делают одни и те же ошибки. Это дает учителю повод делать нужные разъяснения.

Выходит, что не следует ставить целью решение задач быстро и безошибочно. Задачи надо решать не торопясь и глубоко их разбирая.

Задачи репродуктивного характера в некоторой мере помогают систематизировать пройденное. Однако, укрепляя память, они не в полной мере развивают мышление.

Проблемные задачи помогают лучше разобраться в изученном, систематизируют пройденное. При этом они приучают сравнивать возможные пути решения.

Проблемные задачи не предназначены для массового школьного преподавания, а для воспитания особо талантливых школьников. Они пробуждают у части школьников интерес к математике и способствуют созреванию их таланта, который они могут применить на математических олимпиадах. Развитие у детей интереса к математике, сообразительности, умение рассуждать самостоятельно прививает занимательная математика.

Профессиональный рост учителя, на мой взгляд, всегда

связан с поиском. Эффективная подготовка к единому государственному экзамену по математике предполагает наличие у выпускников навыков и умений различных видов деятельности: — владение основным понятийным аппаратом школьного курса математики (понимание смысла понятий, явлений, моделей, величин, законов); — владение основами знаний о методах научного познания (освоение методологических умений); — решение задач различного типа и уровня сложности.

Учитывая все факторы положительного результата на первом месте для учителя должно быть самообразование, в том числе систематическое просматривание периодических изданий по педагогике, психологии, своему предмету. Быть в курсе всех последних событий в образовании (Закон Российской Федерации «Об образовании»; Нормативно-правовые документы и методические материалы по математике; Приоритетный национальный проект «Образование»; Проект «Информатизация системы образования», Проект «Наша новая школа»).

Литература:

1. Сухомлинский, В. А. Павлышская средняя школа/В. А. Сухомлинский. — М.: Просвещение, 1979. — 390 с.
2. Соловейчик Симон, Актуальная педагогика, www.foma.ru

Пути овладения дискурсивным компонентом иноязычной коммуникативной компетенции

Попова Елена Сергеевна, студент

Орский гуманитарно-технологический институт, филиал Оренбургского государственного университета

В настоящее время глобальной целью овладения иностранным языком считается приобщение к иной культуре и участие в диалоге культур. Эта цель достигается путем формирования способности к межкультурной коммуникации, т. е. приобретения необходимого уровня коммуникативной компетенции.

Иноязычная коммуникативная компетенция (ИКК) является одной из важнейших составляющих профессиональной компетентности современного специалиста. Понятие коммуникативной компетентности многоаспектно, оно включает несколько компетенций. [4]

Одной из значимых считается дискурсивная компетенция, которая представляет собой «знание различных типов дискурсов и правил их построения, а также умение их создавать и понимать с учетом ситуации общения». [2]

Дискурсивный компонент (ДК) ИКК означает качество использования языковых умений и навыков в речевой деятельности, корректность и правильность говорения и письма на иностранном языке, логичность и информационную насыщенность высказываний, что также означает уважение и понимание чужой культуры.

В основе данного термина лежит понятие дискурса как самостоятельной лингвистической категории, получившей широкое распространение в последние годы. В настоящее время дискурс определяется как «сложное коммуникативное явление, включающее кроме текста еще и экстралингвистические факторы, необходимые для понимания, а именно знания о мире, мнения, установки, цели адресата.

Дискурс способствовал пересмотру роли языка и переходу в анализе языковых явлений от уровня предложения к уровню текста, что потребовало поиска новых подходов, отличающихся от традиционных методов.

В состав дискурсивной компетенции входит несколько *компонентов*:

— *стратегический* — предполагающий умение субъекта речи осознать свое коммуникативное намерение и спланировать коммуникативное событие;

— *тактический* — представляет собой умение проанализировать коммуникативную ситуацию и отобрать адекватные ей и оптимальные для реализации коммуникативного намерения средства и способы;

— *жанровый* — заключается в умении организовывать дискурс в соответствии с канонами конкретного жанра, вы-

бранного для достижения коммуникативного намерения субъекта в заданном экстралингвистическом контексте;

— *текстовый* — предполагает владение умением организовывать последовательность предложений таким образом, чтобы они составляли единое целое — связный текст со всеми присущими ему свойствами.

Дискурсивный компонент представляет собой умение учащегося понимать и самому создавать логичные и связные речевые высказывания, представленные в устной или в письменной форме. Дискурсивный компонент, включающий в себя владение приемами восприятия и организации текстовой информации, жанрово-структурными элементами языка, служит значимым диагностическим инструментом измерения уровня развития языковой личности, ее мотивационно-прагматического аспекта. [3]

Основные положения для формирования дискурсивной компетенции:

1. Дискурс занимает центральное место в системе обучения межкультурной коммуникации.

2. Обучению должен предшествовать отбор типов дискурсов, соответствующих целям обучения в средней школе. Дискурсы, представляющие отобранные типы, должны соответствовать сферам и ситуациям, в рамках которых будет происходить общение.

3. Ознакомление с конкретным дискурсом должно основываться на аудиовизуальном его предъявлении. Это подразумевает показ видеofilьма (слайдов, фотографий), с помощью которого представляется аутентичная коммуникативная ситуация, коммуниканты — представители иной культуры, их речевое и неречевое поведение, культурный фон.

4. Обучение восприятию.

Формирование дискурсивного компонента должно начинаться с самого начала обучения иностранному языку в школе.

Наиболее сложным является формирование дискурсивного компонента в процессе обучения письменной речи. Оно должно осуществляться поэтапно.

На первом, вводном, этапе учащихся необходимо научить создавать и воспринимать речевое произведение в экстралингвистическом контексте. Особое внимание на данном этапе необходимо уделить стратегическому и тактическому компонентам (осознанию коммуникативного намерения субъекта, анализу коммуникативной ситуации, первичному планированию речевого произведения). В рамках первого этапа учащимся могут быть предложены упражнения на формирование умений, составляющих текстовый компонент дискурсивной компетенции (членение текста на абзацы, организация предложений в пределах абзаца).

Второй этап процесса обучения является жанрово-ориентированным. Обучение может быть организовано по модулям, каждый из которых посвящен отдельному жанру. На этом этапе осуществляется анализ экстралингвистических признаков жанра (продолжается формирование стратегического и тактического компонентов ДК); происходит изучение жанровых норм, предлага-

ются упражнения для формирования умений строить речевое произведение в соответствии с жанровыми нормами (жанровый компонент ДК); рассматриваются текстовые характеристики, свойственные данному жанру (текстовый компонент ДК). Таким образом, на втором этапе формируются все компоненты дискурсивной компетенции, но основное внимание уделяется жанровому и, в меньшей степени, текстовому компонентам.

Третий этап обучения посвящен комбинированию и творческому применению приобретенных знаний и сформированных умений. На этом уровне дискурсивная компетенция рассматривается как целостная способность строить/создавать речевое в определенной коммуникативной ситуации без разложения на составляющие ее структурные компоненты — стратегический, тактический, жанровый и текстовый.

Дискурсивные умения в устной речи представляют собой умения учащегося логически и связно организовать собственное высказывание в соответствии с грамматическим и фонетическим строем языка, с собственным лексическим запасом.

Формирование дискурсивного компонента в сфере устной коммуникации имеет свою специфику, обусловленную психологическими, лингвистическими и психолингвистическими характеристиками данной формы речи. [1, с. 58]

Формирование дискурсивного компонента возможно при выполнении рецептивно — аналитических, репродуктивных упражнений: *пересказ, сокращенно-выборочное изложение* (задания могут быть следующими: пересказ текста в 5 предложениях, сжатая передача содержания текста, передача текста так, как если бы пересказывающий был участником описываемых событий, пересказ от лица героя), *пересказ-перевод* (следует ориентировать учащихся не на дословный перевод, а на передачу смысла речевого произведения), *драматизация* и продуктивных упражнений по формированию умений всех структурных компонентов дискурсивной компетенции

Действительно эффективными в процессе формирования дискурсивного компонента могут стать условно-речевые упражнения, если они активизируют фантазию учащихся. Известно, что школьники (особенно учащиеся среднего школьного возраста) очень любят фантазировать. Поэтому задания по типу «Представьте себе, что...» могут оказаться не менее полезными для усвоения иноязычного языкового материала, чем реально-коммуникативные упражнения, в которых учащиеся сообщают, например, о событиях своей жизни. Однако условно-речевые упражнения должны отвечать ряду требований:

— выполняться при наличии речевой задачи у говорящего;

— быть ситуативными;

— обеспечивать направленность сознания учащихся на цель и содержание высказывания, а не на форму;

— моделировать речевое общение в каждом из элементов упражнения;

— обеспечивать коммуникативную ценность фраз, их достоверность;

— исключать возможность ошибок;

Педагогические возможности развития дискурсивного компонента в формировании учащихся значимых качеств определяются ее универсальным характером: дискурсивные навыки применимы во всех областях жизнедеятельности человека. Ее специфика (постановка цели, планирование, определение оптимального соотношения цели и средств и др.) способствует развитию рефлексии на уровне привычного внутреннего действия, крайне необходимого для специалиста любого профиля, и является показателем зрелой личности с высоким уровнем сознания и профессионального самосознания. В таком контексте дискурсивный компонент является важным элементом общей образовательной компетенции, представляющей собой единство теоретической и практической готовности и способности учащихся к осуществлению образовательной деятельности, готовности и способности учиться всю жизнь.

Ученые выделяют уровни развития дискурсивной компетенции, отражающие различную степень готовности школьника к осуществлению коммуникативной деятельности, такие как:

1. Элементарно-интуитивный уровень развития дискурсивного компонента — когда школьник не в состоянии

решать когнитивно-коммуникативные задачи, у него бедный тезаурус, не сформированы речевые автоматизмы.

2. Репродуктивно-подражательный уровень характеризуется умением решать поставленные когнитивно-коммуникативные учебные задачи в сотрудничестве с учителем и в группе.

3. На поисково-исполнительном уровне школьник проявляет устойчивую потребность в самообразовании и обеспечивающих ее удовлетворение обобщенных умений, демонстрируя при этом навыки систематизации языковых, речевых и других средств (анализ, синтез, отбор, структурирование дискурса), а также сознательного управления этими средствами для обеспечения связности, логичности, последовательности высказывания.

4. Творческий уровень подразумевает у обучающихся сформированную потребность в осознанной организации своего речевого общения с учетом имеющихся языковых средств, коммуникативной ситуации, контекста и особенностей личности партнера по общению. На этом уровне задача может ставиться обучаемым, при этом избираются новые, нешаблонные, оригинальные пути ее решения, причем, воспринимаемые и порождаемые школьниками дискурсы ориентированы на личностное, гражданское и профессиональное самоопределение, подготовку к межкультурной коммуникации.

Литература:

1. Гальскова, Н. Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. — М.: Academia, 2006. — 334 с.
2. Глобализация и образование. Болонский процесс: Материалы «круглого стола» // Серия: Научные семинары. Круглые столы. Дискуссии. — Вып. 2. — М.: Альфа-М, 2004. — с. 17.
3. Елухина, Н. В. Роль дискурса в межкультурной коммуникации и методике формирования дискурсивной компетенции // Иностранные языки в школе. — 2002, №3. — с. 9–13.
4. Кобзева, Н.А. Коммуникативная компетенция как базисная категория современной теории и практики обучения иностранному языку [Текст]/Н.А. Кобзева // Молодой ученый. — 2011. — №3. Т. 2. — с. 118–121.// <http://www.moluch.ru/archive/26/2790/>

Формирование универсальных учебных действий на уроках информатики как залог повышения качества обучения

Рытова Ирина Александровна, учитель информатики и ИКТ
МБОУ СОШ №11 (г. Архангельск)

Задача современной школы — научить ребенка учиться, сформировав у него систему универсальных учебных действий. Задача моя как учителя — научить ребенка мыслить, учить, творить!

Формирование универсальных учебных действий (УУД) в прогрессивной педагогике всегда рассматривалось как надежный путь кардинального повышения качества обучения. Как гласит известная притча, чтобы

накормить голодного человека можно поймать рыбу и накормить его. А можно поступить иначе — научить ловить рыбу, и тогда человек уже никогда не останется голодным.

Курс информатики и ИКТ — один из основных предметов, способный обеспечить эффективное развитие УУД для решения познавательных задач и саморазвития.

Моя цель как учителя информатики — формирование нового поколения людей, способных активно жить

в условиях нового информационного общества. Для этого, считаю, необходимо развивать следующие УУД:

— владение основными общеучебными умениями информационно-логического характера: анализ, сравнение, синтез, классификация, обобщение, установление причинно-следственных связей;

— владение умениями организации собственной учебной деятельности, включающими: целеполагание, планирование, прогнозирование, контроль, коррекцию, оценку;

— владение основными универсальными умениями информационного характера: постановка и формулирование проблемы; поиск и выделение необходимой информации; структурирование и визуализация информации; выбор наиболее эффективных способов решения задач; самостоятельное создание алгоритмов деятельности.

Мои уроки, факультативные занятия, предпрофильные курсы, элективные курсы направлены на формирование универсальных учебных действий.

Для формирования УУД в педагогической деятельности применяю различные педагогические технологии:

- технология развития критического мышления
- технология проектной деятельности
- технология сотрудничества
- проблемное обучение.

В своей работе использую: сеть Интернет, ЦОР; провожу интегрированные уроки с применением информационных технологий.

Остановлюсь подробнее на некоторых способах их реализации.

На уроках информатики и во внеурочной деятельности использую методические приемы технологии развития критического мышления.

Прием ЗУХ (знаю, узнал, хочу узнать подробнее)

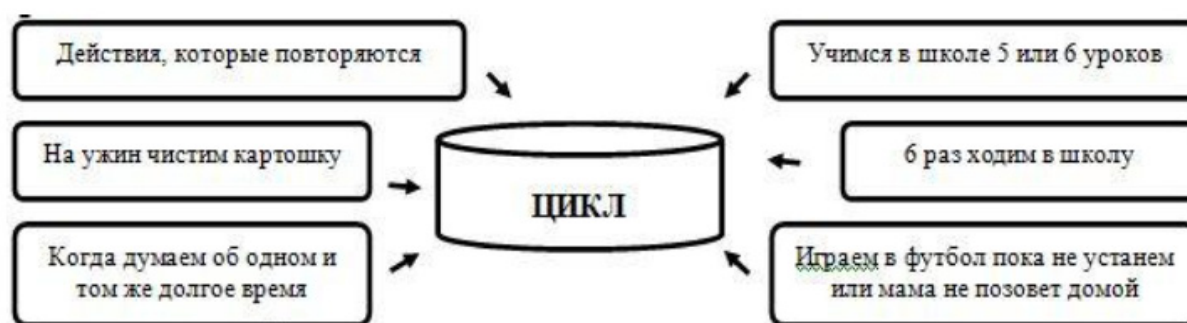
Пример: маркированная таблица, составленная учеником 9 класса по теме: «История развития ЭВМ»

Знаю	Узнал	Хочу узнать подробно
Автором первого проекта вычислительного автомата был профессор Кембриджского университета Чарльз Бэббидж	Интересным историческим фактом является, что первую программу для машины Чарльза Бэббиджа в 1846 году написала Ада Лавлейс — дочь великого английского поэта Джорджа Байрона.	Какое влияние проект «Аналитической машины» оказал на дальнейшее развитие вычислительной техники?

Прием «Корзина идей, понятий, имен»

Многие уроки изучения нового материала начинаю с приема «Корзина идей».

Например, на уроке по теме «Цикл» ученики приводят примеры циклических действий. Задание выполняется с использованием интерактивной доски.



Прием «Мозговой штурм»

При работе обращаю внимание на иерархию вопросов, которые сопровождают каждый этап «Мозгового штурма»:

Пример: тема «Системы счисления», 6 класс.

I уровень — Какие системы счисления наиболее распространены в жизни?

II уровень — С какой системой счисления работает компьютер и почему?

III уровень — Какие действия можно выполнять в различных системах счисления?

В блоке универсальных действий познавательной направленности особое внимание уделяю на развитие умений составлять тексты различных жанров, выбор наи-

более эффективных способов решения задач, умение структурировать знания.

Прием «Написание эссе»

«Интернет. Друг или враг?»

Отвечать на этот непростой вопрос можно бесконечно. И спорить до хрипоты, кто прав. Конечно, для меня пока Интернет — друг. Он ведет себя, как друг. Если мне что-то непонятно, он всегда объяснит. Если у меня возник вопрос, он ответит, причем почти не задумываясь. Я хочу сходить в кино, театр — пожалуйста, он тут как тут. Заказать билеты, выбрать кинотеатр или фильм.

Прием «Кластер»

Кластер, созданный учеником 9 класса.



Технология проектной деятельности способствует развитию познавательных навыков учащихся, умений самостоятельно конструировать свои знания и ориентироваться в информационном пространстве.

Для выполнения учебного проекта удачным решением считаю использование графических способов: ментальная карта, схема «Фишбоун», денотатный граф.

Пример ментальная карта «Системы счисления»

Алгоритм выполнения:

1. Перейти по ссылке ментальная карта «Системы счисления».
2. Сохранить файл на компьютере.
3. Открыть файл в текстовом редакторе MS Word.
4. В окошечках (____ системы счисления) вписать название систем счисления, а в окошечках (знаки: _____) вписать символы этой системы счисления.
5. Сохранить свою работу.
6. Отправить выполненную работу на электронный адрес.

На уроках информатики практически все темы изучаются на базе знаний других школьных предметов. Технология интеграции учебных предметов необходима в современной системе образования для формирования целостного восприятия мира у школьников.

Например, при изучении программы PowerPoint

итогом работы служит презентация на тему, предложенная учителем — предметником. Каждая работа оценивается двумя учителями: оценка ставится по информатике и предмету, который выбрал ученик.

Уроки информатики и предметные курсы обеспечивают возможности сотрудничества — умение слышать, слушать и понимать партнера, согласованно выполнять совместную деятельность, вести дискуссию, диалог, искать решения, оказывать поддержку друг другу, таким образом, осуществляются коммуникативные действия.

Учитель информатики в школе становится ключевой фигурой в формировании и развитии информационной среды — координатором информационных технологий.

Опыт работы по применению новых технологий в школе позволяет говорить, что при умелом использовании компьютера учитель получает мощнейшее средство, позволяющее ему добиваться высоких результатов в работе.

Выпускник XXI века будет жить в мире компьютеров, в международном информационном сообществе, и умение пользоваться информационными технологиями будет во многом определять его жизненный успех. А овладение учащимися универсальными учебными действиями создаст возможность самостоятельного успешного усвоения новых знаний, умений и компетентностей на основе формирования умения учиться.

Проекция механизмов психологической самозащиты у подростков (социально-психологический и психофизиологический аспекты) и их значение для педагогической коррекции

Савинкова Светлана Ивановна, учитель химии
ГБОУ №633, (г. Санкт-Петербург)

Кривенков Сергей Геннадиевич, кандидат биологических наук
Санкт-Петербургский научно-практический центр медико-социальной экспертизы, протезирования и реабилитации инвалидов им. Г.А. Альбрехта

Обобщены результаты исследований с участием авторов по ряду аспектов, связанных с формированием механизмов психологической самозащиты у практически здоровых старшеклассников, с одной стороны, и лиц молодого возраста с ограниченной трудоспособностью, с другой стороны. Ракурсы рассмотрения — взаимосвязь типов психологической самозащиты с акцентуациями характера, динамика отдельных проявлений самозащиты по типу проекции и замещения у старшеклассников, особенности распределения лиц с ограни-

ченной трудоспособностью по самооценке темперамента и их возможная связь с типами самозащиты. Сделаны выводы о практической значимости результатов для решения задач психолого-педагогической коррекции.

Ключевые слова: типы психологической самозащиты, акцентуации характера, распределение по карте темперамента.

Введение

При проведении медико-социальной экспертизы и реабилитации инвалидов в число используемых психодиагностических методик обычно входят тесты, предназначенные для выявления характерологических особенностей обследуемого и оценки его компенсаторных возможностей в этой сфере. Достаточно широко такое тестирование применяют и при оценке необходимости психолого-педагогической коррекции для клинически здоровых старшеклассников.

В этой связи представляет интерес тест «Индекс жизненного стиля» (LSI), который позволяет не только уточнить некоторые особенности личности, но и выявить преобладающие механизмы психологической самозащиты, в том числе и при наличии их гипертрофированной выраженности. Мы предпочитаем говорить о типах «самозащиты», а не «защиты», поскольку анализируем в основном вопросы, связанные с гипертрофированный выраженностью отдельных типов, что при использовании термина «самозащита» (английское *self-defense*) легко интерпретируется как проявление избыточной самозащиты. В случае использования в тексте термина «защита» (английское *protection*) у части читателей может создаться впечатление, что кто-то или что-то защищает психику подростков, хотя о реальной защите тут говорить не приходится.

Как показывает наш опыт, тест LSI позволяет выявить подростков, относящихся к группе риска в плане возможного девиантного поведения (отражение типов самозащиты на социально-психологическом уровне). Решение задач психолого-педагогической коррекции в подобных случаях часто требует более полного учета особенностей темперамента. Поэтому актуальность приобретают данные, полученные с использованием «Опросника структуры темперамента» (ОСТ). Для контингента лиц молодого возраста с ограниченными возможностями выявлена специфика, связанная с отличиями от типичной структуры распределения обследованных по темпераментам. Просматривается связь полученных данных с психофизиологическими показателями, что делает оправданной постановку дальнейших исследовательских задач. Таким образом, мы можем говорить об отражении (проекции) избыточности отдельных типов психологической самозащиты на психофизиологическом уровне.

Рабочая гипотеза, цели, задачи и методы исследования

Актуальность данного исследования имеет как теоретический, так и прикладной аспект. Теоретически ак-

туально сопоставление типов психологической самозащиты и более знакомых российским исследователям акцентуаций характера, а также выявление особенностей распределения по темпераментам для лиц с ограниченными возможностями. Прикладное значение имеет выявление типов самозащиты, в наибольшей степени способствующих формированию у подростков девиантного поведения, а также выявление депрессивного типа реагирования по самооценке темперамента.

Рабочей гипотезой является положение о том, что гипертрофированная выраженность некоторых типов самозащиты может приводить к стойким изменениям поведения.

Целями исследования являлись — изучение взаимодействия типов психологической самозащиты и акцентуаций характера; выявление типов самозащиты, гипертрофированная выраженность которых наиболее нежелательна с педагогической точки зрения; оценка различий между распределением лиц с ограниченными возможностями по темпераменту с данными для практически здоровых лиц; постановка дальнейших исследовательских задач.

Методы исследования — тест «Индекс жизненного стиля» (LSI) [Вассерман с соавт., 1999, 2005], тест Леонгарда — Шмишека [см., например, Фетискин, Козлов, Мануйлов, 2002], регрессионный анализ, педагогическое наблюдение, тест «Опросник структуры темперамента» [Практикум по психодиагностике личности, 2002].

Конкретными задачами исследования являлись: выявление наиболее значимо влияющих на выраженность 8 типов психологической самозащиты (по тесту LSI) с выраженностью 10 акцентуаций характера по Леонгарду — Шмишеку, а также решение обратной задачи — выявление наиболее значимо влияющих на возможное заострение каждой из 10 акцентуаций характера типов психологической самозащиты; выявление возможного влияния в наибольшей степени связанных с попаданием подростков в группу риска типов самозащиты (проекция и замещение) с социально-психологическими особенностями старшеклассников; выделение слабого неуравновешенного и депрессивного типа поведения как наиболее часто встречающихся в самооценке темперамента у лиц с ограниченными возможностями.

В исследовании мы опирались на результаты тестирования 110 лиц с ограниченными возможностями, прошедших экспертное обследование (2002 год), 600 практически здоровых старшеклассников (2006–2012 годы), 230 инвалидов психоневрологического профиля (2003–2005 годы).

Сравнение типов самозащиты с акцентуациями характера и дополнительная «смысловая» валидизация теста LSI

Напомним, что тест «Индекс жизненного стиля» основан на одном из вариантов теории эмоций [Plutchik R., 1980], и что его уже достаточно давно используют при оценке степени выраженности основных типов психологической самозащиты [Conte, Plutchik, 1981, Conte, Plutchik, Picard et al., 1988, Plutchik, Conte, 1989, 1997, Plutchik, Conte, Spence et al., 1990].

Примененная нами модификация теста LSI основана на его варианте, адаптированном в НИИ им. В. М. Бехтерева [Вассерман с соавт., 1999, 2005], но также включает в себя две дополнительно разработанные шкалы (с сохранением, разумеется, всех авторских шкал), позволяющие выявить выраженность гиперэйфории («псевдоздоровья», диссимуляции) и уровень возможной симуляции или самоговора. В сумме эти шкалы составляют единую шкалу невалидности («шкалу лжи»), важную для оценки надежности результатов индивидуального тестирования [Кривенков, 2002] (индивидуальные результаты тестирования можно считать невалидными при превышении 5 баллов по суммарной «шкале лжи»),

По данным, полученным на клинически здоровых старшеклассниках [Савинкова, Кривенков, 2008], невалидных результатов тестирования считанные единицы, о групповой валидности результатов тем более можно говорить уверенно.

В то же время, что основные шкалы теста LSI не нормированы относительно друг друга его авторами, поэтому сравнение числовых значений шкал между собой нерационально. Следует также учитывать, что ни один из типов самозащиты не является «плохим» или «хорошим», но плохо, если его выраженность существенно превосходит норму. В таких случаях есть риск развития соответствующих нарушений психики (эти нарушения свои при гипертрофированной выраженности каждого из типов). Нормы различны для разных типов самозащиты, а именно, риск проявления нарушений есть при превышении следующих значений в баллах по каждому из типов: А (отрицание) — более 7.46; В (вытеснение) — более 6.97; С (регрессия) — более 7.66; D (компенсация) — более 5.23; Е (проекция) — более 11.75; F (замещение) — более 6.76; G (рационализация) — более 8.50; H (реактивные образования) — более 5.23 [Вассерман с соавт., 1999, 2005].

Для дополнительной валидизации данной версии теста LSI был использован следующий подход: 110 инвалидов прошли (в рамках экспертного обследования) тестирование как по методике LSI, так и по широко известному тесту Леонгарда [К. Leonhard] — Шмишека [Н. Shmishek] — [см., например, Фетискин, Козлов, Мануйлов, 2002]. Это позволило проанализировать результаты стандартной статистической обработки (одномерные распределения и парные корреляции) [Кривенков, Старкина, 2003].

Когда мы говорим о «смысловой» валидизации теста LSI, мы имеем в виду, что достоверное выявление взаимосвязей между типами психологической самозащиты (используемыми больше в американской психологической школе) и акцентуациями характера (чаще используемыми в европейской психологической школе, в том числе и в России) позволяет специалисту более полное представить себе все нюансы интерпретации результатов теста LSI, что не менее важно, чем уже имеющиеся данные об индивидуальной или групповой валидности теста.

В настоящей работе мы кратко остановимся только на изложении качественных результатов корреляционного и регрессионного анализа, существенных для понимания связи механизмов психологической самозащиты с акцентуациями характера.

Выраженность акцентуаций характера по педантичному, застревающему, возбудимому типу (коэффициенты парной корреляции соответственно 0.46, 0.63, 0.50) оказывается связанной с таким механизмом психологической самозащиты как проекция. При циклотимической акцентуации также не менее типична самозащита по типу регрессии (0.43).

С выраженностью акцентуации по застревающему типу взаимосвязаны такие типы самозащиты как замещения и регрессия (коэффициенты парной корреляции соответственно 0.58, 0.60).

Были построены также восемь уравнений регрессии (в стандартизованном масштабе, то есть без свободных членов) для каждого из 8 типов психологической самозащиты, при этом во всех случаях зависимыми параметрами были степени выраженности всех 10 акцентуаций характера по Леонгарду. Анализировали во всех уравнениях регрессии значимые по абсолютной величине коэффициенты, отбрасывая члены второго порядка малости [Кривенков, Старкина, 2003].

Оказалось, что значимыми для формирования самозащиты по типу отрицания являются выраженность акцентуаций характера по эмотивному и возбудимому типам. При этом обычна малая выраженность тревожно-боязливого и застревающего типов.

Для формирования вытеснения также важны выраженность возбудимого и эмотивного типов и малая выраженность тревожно-боязливого.

При формировании регрессии важны выраженность возбудимого и эмотивного типов. Аналогично и компенсация может превалировать при выраженности возбудимого и в меньшей мере эмотивного типов.

Проекция формируется в основном при акцентуации характера по возбудимому типу (коэффициент соответствующего уравнения регрессии равен 0.37), эмотивному типам. При этом обычно крайне малая выраженность акцентуации по тревожно-боязливому типу.

Замещение связано в основном с выраженностью акцентуации по возбудимому, эмотивному и застревающему типам.

В формирование рационализации вносят вклад акцентуации по возбудимому и эмотивному типам при малой выраженности акцентуации по застревающему типу.

Наконец, реактивные образования дают значимый коэффициент уравнения регрессии только в связи с выраженностью акцентуации характера по эмотивному типу.

Таким образом, практически все механизмы психологической самозащиты могут оказаться избыточными (то есть уже не решающими задачу самозащиты как таковой, а вызывающими декомпенсацию) в случае выраженной акцентуации характера по возбудимому и эмотивному типам, и особенно при сочетании этих двух акцентуаций. Этот вывод обладал на момент выполнения исследования определенной новизной, поскольку ранее сопоставление шкал тестов LSI и Леонгарда-Шмишека с этой точки зрения не проводилось.

Регрессионный анализ позволил решить и другую, как бы «обратную» задачу — выявить, какая акцентуация характера относительно более типична при выраженности тех или иных механизмов психологической самозащиты. Для выяснения этого вопроса были построены 10 уравнений регрессии (также в стандартизованном масштабе) для каждой из 10 акцентуаций характера по Леонгарду, при этом во всех случаях зависимыми параметрами были степени выраженности всех 8 механизмов психологической самозащиты. И в этих уравнениях регрессии также анализировали только значимые по абсолютной величине коэффициенты, отбрасывая члены второго порядка малости.

Оказалось, что для выраженности акцентуации характера по демонстративному типу значимы все 8 шкал теста LSI, однако для шкал «вытеснение», «реактивные образования», «проекция», «компенсация» взаимосвязь обратная (то есть их выраженность не увеличивает, а уменьшает выраженность данной акцентуации).

Акцентуацию характера по педантичному типу положительные коэффициенты регрессии связывают с реактивными образованиями, проекцией, компенсацией, в меньшей степени на нее влияют рационализация, регрессия, замещение, со шкалами же вытеснения и отрицания теста LSI взаимосвязь обратная.

Акцентуация по застревающему типу практически не связана со шкалами «вытеснение» и «реактивные образования». Из остальных — наиболее значимы положительные коэффициенты для шкал «проекция», «замещение», «регрессия» и отрицательные для шкал «отрицание», «компенсация», «рационализация» (все наименования шкал расположены по убыванию значимости коэффициентов в уравнении регрессии).

Для выраженности акцентуации по возбудимому типу наиболее значимы положительные коэффициенты для шкал «проекция», «рационализация», «компенсация», «регрессия», «замещение», «реактивные образования». Отрицательные коэффициенты получены для шкал «вытеснение» и «отрицание» (также по убыванию значимости).

При гипертимической акцентуации можно ожидать выраженность таких механизмов психологической самозащиты как отрицание, компенсация, замещение, для шкал «реактивные образования», «вытеснение», «проекция» коэффициенты значимы, но отрицательные. Для дистимической акцентуации, напротив, значимы отрицательные коэффициенты для шкал «отрицание», «замещение», «регрессия», для остальных — коэффициенты значимы, но положительные, особенно по шкалам «реактивные образования», «вытеснение», «проекция». Таким образом, выраженность механизмов психологической самозащиты практически «зеркальна» для этих двух противоположных акцентуаций характера. Это по смыслу совершенно естественно и еще раз подтверждает валидность результатов.

Тревножно-боязливый тип связан с реактивными образованиями, регрессией, компенсацией, проекцией значимыми положительными коэффициентами, отрицательными — с другими шкалами теста LSI, в особенности со шкалами «отрицание», «рационализация», «вытеснение».

При циклотимической акцентуации любопытны сильно выраженные позитивные связи с регрессией и проекцией и отрицательные — с компенсацией, отрицанием, вытеснением, рационализацией. Остальные шкалы дают менее значимые коэффициенты регрессии.

Акцентуация по аффективно-экзальтированному типу в наибольшей степени связана с выраженностью замещения, регрессии, отрицания, компенсации и, напротив, малой выраженностью вытеснения.

Наконец, акцентуация характера по эмотивному типу в наибольшей степени связана с выраженностью шкал «регрессия» и «реактивные образования». Из остальных механизмов психологической самозащиты более значимы положительные коэффициенты для шкал «отрицание», «проекция», отрицательные — для шкал «замещение», «вытеснение».

Описанные результаты позволяют прояснить факторы, могущие приводить к заострению тех или иных акцентуаций характера. Неизбежное различие в смысле понятий, принятых в концепциях авторов использованных методик, школах, заставляет нас обратить внимание и на терминологическую сторону исследования.

Обратим внимание на тот факт, что почти во всех случаях важную роль в формировании возможной дезадаптации из-за слишком сильной выраженности какого-либо из компенсаторных механизмов играет акцентуация характера по возбудимому типу. Правда, она у психически здоровых лиц не столь уж часто бывает преобладающей, чаще встречается эмотивный тип, однако он тоже склонен к «гиперзащите». Тревножно-боязливые и дистимичные люди, наоборот, нуждаются в обучении приемам психологической самозащиты. Этот вывод имеет конкретное практическое значение — учет реальных акцентуаций характера инвалидов может помочь при их обучении, так как выясняется, что тактика преподавателя должна быть различной. В одних случаях надо стимулировать исполь-

зование приемов самозащиты, в других, наоборот, учить уходить от их использования.

Из отраженных в шкалах теста LSI восьми основных механизмов психологической самозащиты в наибольшей степени взаимосвязаны с акцентуациями характера проекция и отрицание. Это во многом соответствует таким характерологическим чертам как стремление к перекладыванию ответственности на других (в первом случае) и эгоцентризм (во втором). Данный вывод имеет большое значение для практической работы по медико-социальной экспертизе и психологической реабилитации инвалидов, поскольку подобные негативные черты (иногда первичные — то есть имевшие место еще до заболевания, иногда возникшие вследствие деформации личности) затрудняют процесс реабилитации.

Дальнейшее применение теста «Индекс жизненного стиля» при мониторинге характерологических особенностей старшеклассников одной из средних школ Санкт-Петербурга подтвердило высокую информативность методики, но в то же время позволило сформулировать дополнительный критерий по отнесению подростков к группе риска на основании результатов теста, а также получить дополнительную информацию социально-психологического характера, которая привел нас к выводу о необходимости проанализировать также и психофизиологические «корни» типов психологической самозащиты.

Социально-психологическая проекция типов самозащиты

Некоторые вопросы теста представляют самостоятельный интерес, то есть ответы на них можно использовать независимо от шкал [Савинкова, Кривенков, 2007]. Заметим, что удачными в этом плане являются формулировки соответствующих вопросов именно в адаптации Л.О. Вассермана с соавт. [Вассерман с соавт., 1999, 2005], а не в других известных русскоязычных адаптациях теста LSI [Романова, Гребенников, 1996].

Кстати, надежность результатов при этом может быть и выше, чем в случае, если бы социологи задали те же вопросы отдельно, поскольку в тестах вопросы «микшируются» и ответы получаются более искренними. Большинство соотношений ответов «да» и «нет» на вопросы теста представляют интерес только в контексте шкал методики, но некоторые было все же решено проанализировать отдельно. Конечно, при сравнительно небольшом объеме выборки (в каждом случае около 100 человек) такой анализ может быть только качественным. И все же данные весьма показательны.

Например, соотношение ответов «да» и «нет» на вопросы теста №27 («Люди, которые добиваются своего криком и воплями, вызывают у меня отвращение») и №90 («В моей семье почти никогда не противостоят друг другу») может о многом сказать опытному педагогу. Напомним, что в тесте «Индекс жизненного стиля» эти вопросы «работают» соответственно на шкалы проекции

(№27) и отрицания (№90).

С учетом более поздних данных [Савинкова, Кривенков, 2008] крикливые вызвали отвращение у 70–75% десятиклассников, а мир и согласие в семье подтверждали только 20–25% учащихся.

Наиболее интересна динамика результатов за ряд лет [Савинкова, Кривенков, 2012], сама по себе говорящая о многом (см. рис. 1 ниже). В 2006 и 2007 году тест проводили весной, в 2008 году также весной повторили тест для учеников, тестиовавшихся в 2007 году, затем с 2008 учебного года тест проводили осенью, поэтому в диаграммах есть столбцы 2008а и 2008б.

В какой-то мере эти данные позволяют оценить влияние на механизмы психологической самозащиты подростков их «внутреннего» круга общения (семья и одноклассники). Коротко говоря, речь о «согласии в семье» и «отвращению к крикунам» (см. рис. 1).

Сопоставление данных на рис. 1 показывает, что мир и согласие в семье подтверждает меньшая часть старшеклассников, но в то же время большинство подростков крикливых не уважают. Тут есть над чем подумать... Любопытно, что в наиболее сложных по поведению классах одни подростки сначала пытаются шумно утихомиривать других, а потом шумят сами и также точно (и столь же безуспешно) пробуют утихомиривать представители другой «шумящей» группы. В таких случаях снижается у всех учащихся успеваемость, особенно по таким предметам как математика, физика, иностранный язык. Основная причина — «трудные» не дают другим сосредоточиться и вдобавок принижают авторитет преподавателей, которые в то же время не могут тратить время урока на «утихомиривание» трех-четырех «трудных».

Заметим, что результаты достаточно стабильны в течение нескольких лет. Иначе говоря, количество относительно «тихих» семей стабильно, но их обычно не более трети от всех, что очень мало. Однако чужой крик подростки (в том числе и те, что кричат сами) в большинстве своем не переносят, что создает некий «резерв» для психолого-педагогической коррекции. Поэтому накопление значений в столбцах диаграммы на рис. 1 дано в оттенках одного цвета.

Эту информацию можно и нужно использовать не только для понимания типичных проблем в семейных отношениях, но и при проведении психолого-педагогической коррекции — мол, «раз уж так сильно не любишь шумных, так в таком случае не будь же им и сам». Это тем более актуально, поскольку именно шумные подростки мешают проводить уроки.

Нам показалось также представляющим особый интерес соотношение ответов «да» и «нет» на вопросы №31 теста («Иногда мне хочется, чтобы атомные бомбы разрушили весь мир»), а также №77 («Я думаю, что ситуация в мире намного лучше, чем большинство людей считают»). Коротко говоря, это реакция по типу «Гори оно все ясным огнем» в первом случае и мнение «В мире не так уж все плохо» во втором. Напомним, что в тесте «Индекс жиз-

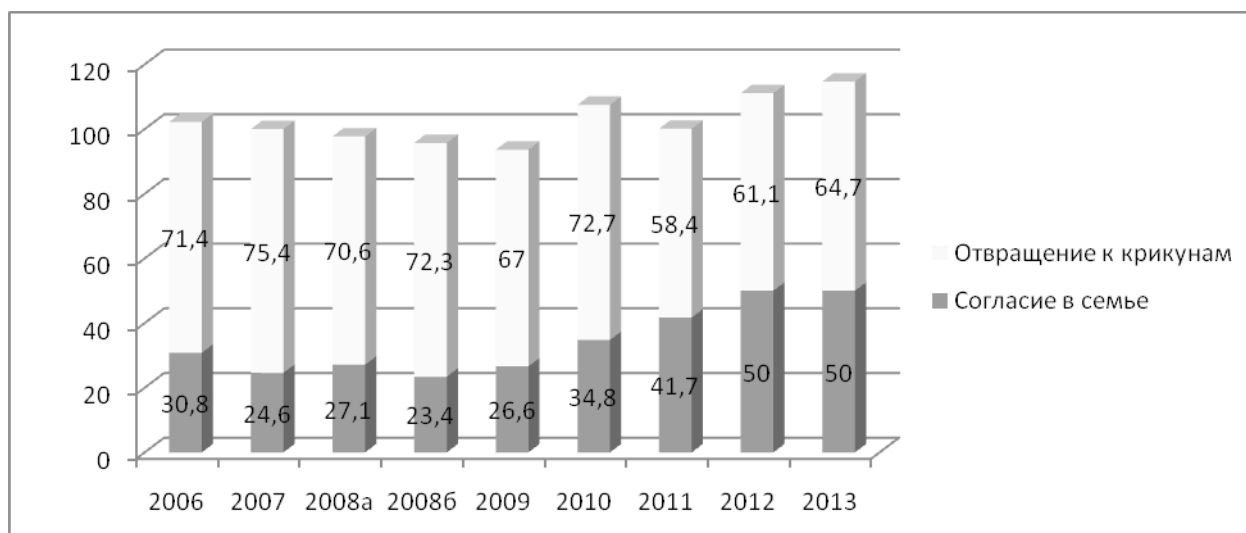


Рис. 1. Динамика распределения ответов на вопросы 27 и 90 теста LSI

ненного стиля» эти вопросы «работают» соответственно на шкалы замещения (№ 31) и отрицания (№ 77).

Здесь также наиболее интересна динамика результатов за ряд лет [Савинкова, Кривенков, 2012]. Данные представлены на рис. 2, тест «Индекс жизненного стиля» проводили на тех же учащихся, ответы которых на другие вопросы отражены выше на рис. 1.

Соответствует росту выраженности психологической самозащиты по типу «замещения» и анализ ответов на вопрос № 31 («Иногда мне хочется, чтобы атомные бомбы разрушили весь мир»). К сожалению, доля ответов «да» здесь не опускается ниже 20% и при этом подвержена существенным колебаниям. Рискнем высказать мнение, что средствам массовой информации не стоит очень уж муссировать темы, связанные со спорами вокруг ядерных программ — это делает страшное оружие психологически «привычным», что плохо.

Частично, по-видимому, приведенные данные (в особенности колебания уровня ответивших «да» на вопрос № 31 теста LSI) и в самом деле отражают имеющуюся в мире напряженность. Однако в то же время не стоит забывать, что у подростков ответы по типу «пропади все пропадом» все же отражают скорее вариант дезадаптации по типу избыточной проекции. Тому или иному учащемуся весь мир кажется враждебным ему лично, и он готов (по крайней мере, мысленно) его уничтожить.

Поэтому здесь речь идет в первую очередь именно о гипертрофированной выраженности самозащиты по типу проекции, а уже во вторую — о реакции на возможные глобальные угрозы и риски. Классным руководителям стоит обратить особое внимание на эту сторону личности школьников.

Динамика результатов за ряд лет показывает, что ответы на вопросы, косвенно связанные с «внешним» кругом общения подростков (мир и его ценность, а точнее, соответствующие образы в средствах массовой инфор-

мации) сравнительно менее стабильны. Особенно подвержено колебаниям среднее значение таких типов самозащиты как проекция (реакция по типу «гори оно все ясным огнем», когда иному учащемуся весь мир кажется враждебным ему лично). Возможно, что уменьшение доли готовых «все испепелить» осенью 2008 года явилось следствием ощущения силы своей страны, что всегда сказывается позитивно, однако затем этот эффект быстро «затух». Отметим, что резкое снижение доли готовых «спалить мир» (до 6%) впервые за много лет наблюдалось в ноябре 2013 года (анализ причин этого эффекта выходит за рамки данной статьи).

Отметим, что динамика значений в столбцах диаграммы на рис. 2 чем-то похожа на соотношение между горячей и холодной водой в кране. Если уйти от столь грубой аналогии, то можно сказать, что мы наблюдаем, как фрустрация, неизбежно сопровождающая чрезмерную «самозащиту» (кавычки стоят именно из-за ее чрезмерности) по типу замещения частично сдерживается возрастным нигилизмом (а он иногда может содержать в себе и вполне здоровую критичность, в частности, к средствам массовой информации). Фрустрация «разогревает», а — допустим жаргонизм — «пофигизм» «охлаждает» восприятие ситуации.

Остановимся кратко и на следствиях из анализа индивидуальных результатов теста «Индекс жизненного стиля» у клинически здоровых старшеклассников.

Многими специалистами ставится вопрос о том, какими методами можно выявить тех молодых людей, у которых есть риск антисоциального или хотя бы агрессивного поведения в кризисных ситуациях. Можно уверенно говорить, что те приблизительно 30% учащихся (по данным тестирования осенью 2010 года [Савинкова, Кривенков, 2011]), которые демонстрируют по тесту «Индекс жизненного стиля» явное превышения нормы по трем и более типам психологической самозащиты, в первую очередь

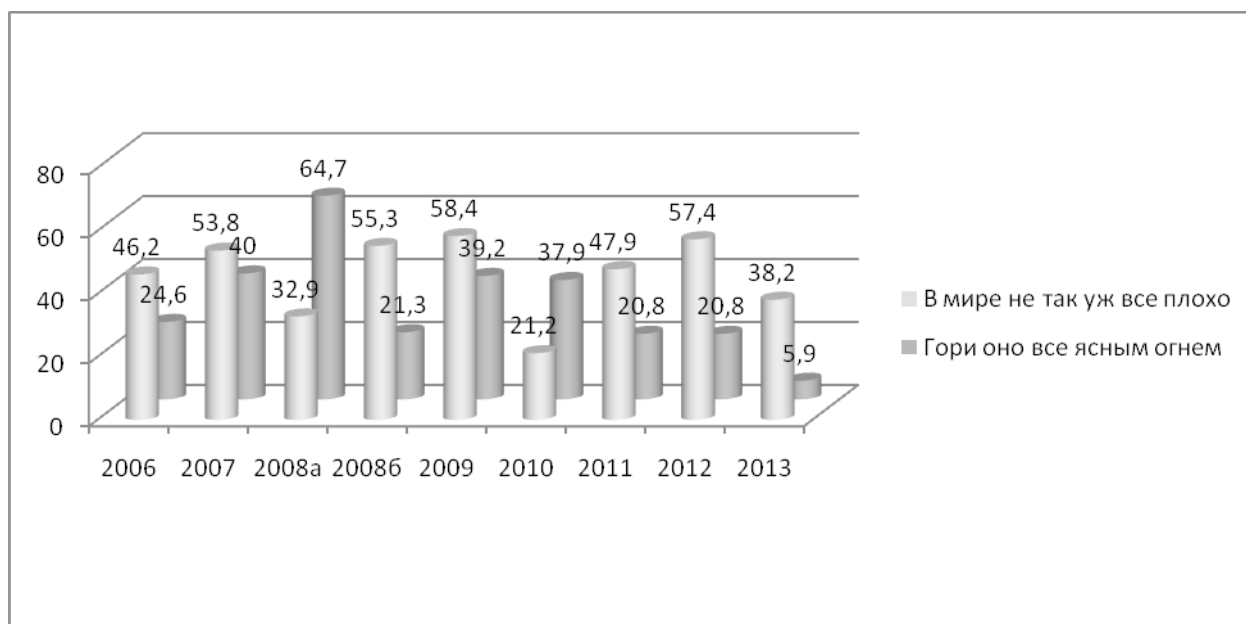


Рис. 2. Динамика распределения ответов на вопросы 31 и 77 теста LSI

могут быть отнесены к соответствующей группе риска. В особенности это относится к тем, у кого выявлена гипертрофированная выраженность самозащиты по типу проекции. Именно такие подростки в кризисной ситуации склонны вымещать свою злость на более доступных объектах, чем дирекция школ, старшие в семье или даже их непосредственные обидчики. Куда комфортнее «сры-вать злость» в толпе (так чувствуешь себя сильнее) и на том, на кого в данный момент обращен «гнев толпы».

Педагогическая практика подтвердила обоснованность такого критерия отнесения подростков к «группе риска» по индивидуальным результатам теста LSI.

Заметим, что наличие таких учащихся вовсе не обязательно говорит о каких-то фатальных недоработках педагогического коллектива той или иной конкретной школы. Тут скорее надо говорить о деформациях в установках при формировании контента передач на некоторых из телеканалов. Широко известно, что Россия — одна из так называемых «телецентрических» стран, поскольку большинство людей в первую очередь узнают новости и вообще получают информацию именно из этого источника. «Интернет», о котором столько говорят в психолого-педагогической среде, является первичным источником информации для существенно меньшей части населения. Конечно, в молодежной среде соотношение несколько иное, однако образцы поведения задаются во многом видеорядом. Постоянная перебивка содержания и так весьма убогих по содержанию сериалов, в которых фигурируют подростки, является весьма существенным воздействием на психику, приводящим именно к снижению нервно-психической устойчивости, и так низкой у жителей современных мегаполисов. Поэтому наличие питательной среды (повторимся — до 30% подростков) для агрессивного или асоциального поведения не приходится удивляться

Итак, оказывается, что наряду с индивидуальной психолого-педагогической коррекцией систематическое тестирования по методике «Индекс жизненного стиля» позволяет сделать и интересные социально-психологические выводы. Причем, с одной стороны, «штатное» использование теста LSI позволяет выявлять подростков, входящих в группу риска, с другой, «микшированное» другими вопросами использование части пунктов теста в качестве «закрытого» оценочного социально-психологического опроса, дает дополнительную информацию.

Еще раз подчеркнем — мы ни в коей мере не претендуем на прямую сопоставимость с результатами массовых социологических опросов, однако педагоги средней школы вправе знать настроения учащихся и по тем темам, по которым не всегда можно добиться результатов, задавая вопросы «в лоб». При этом приведенные данные и по смыслу лишь частично могут считаться результатов социологических опросов, поскольку они характеризуют не только восприятие старшеклассниками «внутреннего» и «внешнего» круга общения, но и их собственные психологические проблемы. В частности, наличие у части подростков гипертрофированной выраженности самозащиты по типу проекции (перенос неудач на других людей и ответственности на окружающий мир) или замещения (перенос гнева на менее опасный объект). При гипертрофированной выраженности самозащиты в первом случае типичны эгоизм и обидчивость, во втором — импульсивность, грубость и неустойчивость вплоть до отдельных психопатических реакций. Известно, что у «трудных» подростков часто сочетаются характерологические особенности, присущие обоим типам поведения. При наличии проблем со здоровьем ситуация иногда усугубляется, хотя тут очень многое зависит от мотивации подростков и от работающих с ними педагогов.

Психофизиологическая проекция типов самозащиты

Как уже говорилось во введении, при проведении психолого-педагогической коррекции очень полезно учитывать особенности темперамента, в том числе и его самооценки. Возникает вопрос о том, насколько важен учет специфики распределения по свойствам темперамента для лиц молодого возраста с ограниченными возможностями при сравнении их с клинически здоровыми подростками. Ответ на этот вопрос позволил нам предположить, что избыточность тех же самых типов психологической самозащиты, которые чаще всего приводят к девиантному поведению, сказывается и на психофизиологическом уровне, особенностях свойств темперамента. В итоге у лиц с ограниченной трудоспособностью еще больше снижаются адаптивные возможности.

В психологии хорошо известны работы В.М. Русалова, посвященные природе темперамента, его месту в структуре формально-динамических свойств индивидуальности [Русалов, 1985, 1986]. Практический интерес представляет предложенная В.М. Русаловым на основании разработанной им концепции карта темперамента, отличающаяся от аналогов тем, что она не только согласована с традиционной классификацией Гиппократов (сангвиник — флегматик — меланхолик — холерик), но и уточняет ее, в большей степени соответствует реально встречающимся в жизни «типажам». «Узнаваемость» реальных типов в варианте В.М. Русалова выше, и в то же время его схема вполне согласуется не только с психологическими, но и с физиологическими представлениями.

Известная и соответствующая карте темперамента тестовая методика В.М. Русалова (опросник формально-динамических свойств индивидуальности, 150 вопросов), вошедшая в ряд руководств по психодиагностике, в соответствии с одним из которых она описана ниже в той мере, что необходима для дальнейшего изложения. Использована 4-балльная шкала оценки пунктов, тест обладает высокой кросс-культурной эквивалентностью, пригоден для лиц от 18 до 60 лет, имеет удобные равномерные шкалы и четкую интерпретацию. Для каждой из трех сфер поведения — психомоторной, интеллектуальной и коммуникативной — определяется выраженность эргичности (ЭР), пластичности (П), скорости (С) и эмоциональности (ЭМ). Таким образом, всего имеется 12 первичных показателей. Тест содержит контрольную шкалу К, отражающую уровень социальной желательности (аналог шкалы лжи, точнее — «приукрашивания»). Кроме того, В.М. Русаловым введены интегральные шкалы по каждой из сфер поведения [Практикум по психодиагностике личности, 2002].

На основании апробации методики ее автор предложил выделить 9 основных вариантов формально-динамических свойств, то есть 9 темпераментов, включая 4 традиционных (как наиболее ярко выраженные типы, которые, однако все вместе составляют только 25% популяции).

Эти 9 вариантов он представил в виде матрицы в координатах Эмоции — Активность. Отметим, что по нашим данным [Кривенков, 2005] оказалось, что «карта темперамента» для инвалидов оказывается существенно отличной от «карты темперамента» для нормы, смещенной в координатах Эмоции — Активность в сторону более низкой активности.

Понятна в то же время известная ограниченность как простейшей «гиппократовой» классификации темпераментов, так и современных ее модификаций, например, в свете информационной теории эмоций академика П.В. Симонова [Симонов, 1981]. В частности, хорошо дополняет общепринятые классификации учет роли потребностей. Неявно в концепции П.В. Симонова использованы координаты Эмоции — Потребности. Это позволяло описывать эмоции, возникающие из-за дефицита информации, необходимой для достижения поставленной человеком перед собой цели (долгосрочной или краткосрочной), но при таком подходе «в тени» оставался уровень психомоторной, интеллектуальной и коммуникативной активности индивида.

Возникает естественная идея объединить подходы П.В. Симонова и В.М. Русалова, перейдя к объемному рассмотрению типов личности в координатах Эмоции — Активность — Потребности. Если для каждого из «направлений» условно принять три градации значений факторов (низкие, средние, высокие), то получим объемную диаграмму из 27 «кубиков», позволяющую создать весьма практичную классификацию характерологических типов [Кривенков, 2005]. Она позволяет учесть не только особенности формально-динамических свойств личности (как у В.М. Русалова) или типов высшей нервной деятельности (ВНД), как у П.В. Симонова, но и динамику, связанную с длительным пребыванием в экстремальных условиях сильного стресса, инвалидизацией, развитием некоторых психопатологических процессов.

Для наглядности приведем рис. 3, где в виде небольших кубиков с буквами С, Ф, Х, М представлено расположение представителей всех четырех «классических» темпераментов в объемной диаграмме.

Интересно, что «классический» холерик («дуэлянт») в настоящее время воспринимается окружающими уже несколько скептически, скорее как личность истероидного типа (см. положение кубика с буквой Х на рис. 3). Превалирование в современной жизни профессий операторского типа (с характерным для них требованием низкого числа ошибок в деятельности) приводит к тому, что в качестве «классического» холерика стал восприниматься несколько иной типаж с меньшим уровнем актуализированных потребностей.

Буквой Д отмечен особый («депрессивный») типаж, практически не встречающийся в норме, но регулярно выявляемый при тестировании лиц с ограниченной трудоспособностью, а также характерный для людей после их длительного пребывания в экстремальных условиях. Речь идет, напомним, о вторичных особенностях фор-

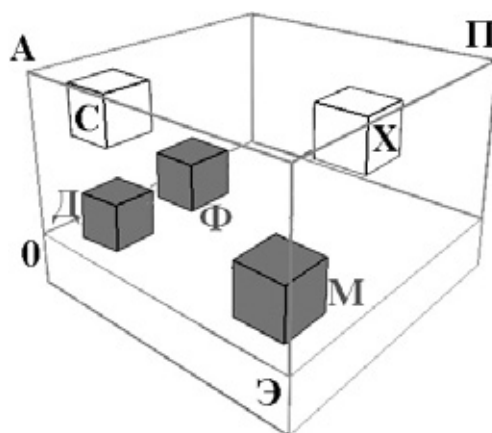


Рис. 3. Положение «классических» темпераментов и депрессивного типажа в координатах Эмоция — Активность — Потребности

мально-динамических свойств индивида, а часто и об искусственно сниженном уровне его потребностей. Этот тип не вписывается в физиологически естественные типы ВНД (популяция с преобладанием слабых и одновременно неуравновешенных типов была бы нежизнеспособной). Но в социуме таких лиц немало, они нуждаются в психокоррекции. К сожалению, вместо по-настоящему эффективной психокоррекционной работы с ними часто лишь ограничиваются констатацией факта. А это «замораживает» ситуацию. Такие смирившиеся со своим «депрессивным существованием» люди нуждаются в помощи. Она обычно им оказывается, но все мы знаем поговорку — «лучше дарить не рыбу, а удочку». Поэтому при диагностировании депрессивного типа специалисту лучше всего подумать над эффективной для конкретного человека программой реабилитации.

Заметим, что поведение представителя депрессивного «типажа» выглядит так, как если бы существовал уравновешенный слабый тип ВНД. Однако мы не употребляем такой термин, имея в виду, что речь идет лишь о поведении с соответствующими особенностями, а не о типе ВНД.

Остановимся подробнее на различиях между стандартизованным распределением 9 темпераментов по В.М. Русалову и данными, полученными для лиц с инвалидностью. В табл. 1 приведены в сравнении данные для нормы и выборки из 230 обследованных инвалидов (в основном с заболеваниями психоневрологического профиля) [Кривенков, 2006]. Отметим также, что набранные нами осенью 2005 года при организационном содействии С.И. Савинковой данные показывают, что и для практически здоровых школьников (106 учащихся 10-х классов) распределение темпераментов по тесту В.М. Русалова несколько отличается от приводимых им данных. Однако эти различия далеко не столь значительны и, видимо, частично обусловлены особенностями контингента старшеклассников, частично — более однородным характером выборки объемом в 600 человек при стандартизации

теста. Мы использовали «взрослую» версию теста ОСТ, поскольку современным 17-летним школьникам некоторые формулировки из подростковой редакции теста кажутся «детскими».

Имеет смысл отдельно наглядно отобразить ту часть наших данных, которые касаются различий между нормой (старшеклассники) и лицами с инвалидностью. Ввиду существенности этого различия для дальнейшего изложения, приведем такое представление в двух вариантах. На рис. 4 для задания размера кубиков по вертикали использована разница в процентах между нормой и выборкой инвалидов. На рис. 5 применен другой прием — данные по каждому из темпераментов сведены в один столбик, светлая часть которого образована «нормой», темная — долей лиц с инвалидностью. Мы сознательно «посмотрели» на результаты разными способами, поскольку хотим подчеркнуть — дело тут не столько в конкретных цифрах, сколько в совершенно очевидном с качественной точки зрения выводе. Графическое представление данных делает особенно заметным существенное увеличение доли эмоциональных лиц со сниженной активностью (если следовать привычной терминологии, то это «меланхолики»).

Если снижение доли типов с высокой активностью с очевидностью следует из самого факта приведшего к инвалидности ухудшения состояния здоровья, то относительное уменьшение доли типов с низкой эмоциональностью требует объяснения. Конечно, ситуации, связанные с вынужденным ограничением трудоспособности, могут вызывать дополнительное нервно-эмоциональное напряжение, но не менее существенное влияние на результат оказывает, видимо, исходный состав выборки.

Судя по всему, лица с высокой активностью и низкой эмоциональностью («классические сангвиники») инвалидизируются существенно реже остальных. По нашим наблюдениям людей с такими поведенческими реакциями и манерой вести разговор среди обследованных буквально единицы. В то же время «классических холериков» (включая лиц с истероидными проявлениями) в выборке

Таблица 1

Распределение обследованных по карте темпераментов В.М. Русалова в координатах «активность – эмоциональность» (жирным шрифтом выделены данные для лиц с инвалидностью, курсивом – для клинически здоровых старшеклассников, % %) в сравнении со стандартизованным распределением для здоровых лиц по методике ОСТ (% %)

Сангвиник (3)			Смешанный высокоактивный тип (6)			Холерик (9)		
0.45	5.70	6.25	0.90	6.60	12.50	0.45	0	6.25
Смешанный низкоэмоциональный тип (2)			Неопределенный тип (5)			Смешанный высокоэмоциональный тип (8)		
4.80	22.60	12.50	17.40	48.10	25.00	13.00	13.20	12.50
Флегматик (1)			Смешанный низкоактивный тип (4)			Меланхолик (7)		
8.30	0	6.25	21.70	2.80	12.50	33.00	0.90	6.25
Сумма по типам с низкой эмоциональностью			Сумма по типам со средней эмоциональностью			Сумма по типам с высокой эмоциональностью		
13.55	28.30	25.00	40.00	57.50	50.00	46.45	14.10	25.00

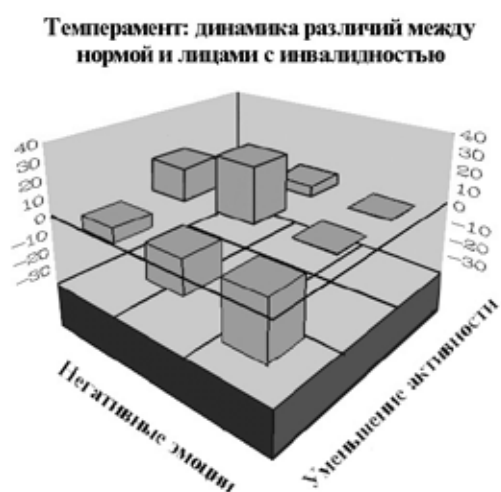


Рис. 4. Увеличение относительной доли слабого неуравновешенного типа у лиц с ограниченными возможностями здоровья

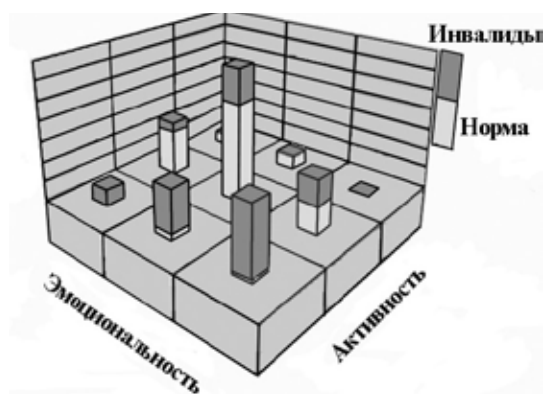


Рис. 5. Различия в распределении по темпераменту в координатах Эмоции – Активность – Потребности для практически здоровых лиц и инвалидов

по наблюдениям существенно больше, чем по результатам тестирования. Чаще всего такие «холерики по наблюдениям» оказываются «меланхоликами» по данным тестирования. Таким образом, частично выделенный выше (рис. 3) депрессивный тип частично формируется из легко возбудимых «классических холериков» с соответствующими акцентуациями характера. Это подтверждает сделанный нами выше в разделе «Сравнение типов самозащиты с акцентуациями характера и дополнительная «смысловая» валидизация теста LSI» о том, при выраженной акцентуации характера по возбудимому и эмотивному типам, и особенно при сочетании этих двух акцентуаций наиболее высок риск декомпенсации.

Интересно, что известный психиатр-эксперт М. В. Виноградов прямо пишет о связи темперамента с особенностями протекания депрессии, однако только в периодической печати. Цитируем: «Проблема в том, что мы все разные. Сангвиники и флегматики быстрее приходят в себя. Им пережитый приступ действительно может помочь стать сильнее — и эмоционально, и физически. А вот у «буйных» холериков депрессия может затянуться. Они на фоне хандры частенько зарабатывают себе сердечно-сосудистые проблемы. А слабых меланхоликов надо вытаскивать «за уши», чтобы они не ушли в нее на годы» (цит. по: «Комсомольская правда», 2012, 21 марта, с. 15).

Дополнительную информацию о повышенном риске попадания в ячейку «депрессивного типа» (см. рис. 3) дает диагностирование гипертрофированной выраженности таких типов психологической самозащиты как проекция и замещение. Это подтверждено как связью этих типов с акцентуациями по возбудимому и эмотивному типам (см. выше данные регрессионного анализа), так и результатами анализа индивидуальных результатов теста «Индекс жизненного стиля» у старшеклассников в течение ряда лет наблюдений (см. раздел «Социально-психологическая проекция типов самозащиты»).

Мы приходим к пониманию того, что тест ОСТ у инвалидов определяет в части случаев не нейрофизиологически обусловленный темперамент, а скорее его самооценку обследуемым. Тем не менее, данная методика справедливо считается весьма надежной, хотя это и подтверждено в первую очередь данными, полученными при тестировании клинически здоровых лиц. Выше показано, что стандартизованное распределение 9 основных темпераментов по классификации В. М. Русалова не полностью учитывает изменения личности вследствие инвалидизации, хронических заболеваний, длительного стресса.

Использование объединяющих подходы П. В. Симонова и В. М. Русалова координат Эмоции — Активность — Потребности позволяет не только отразить как многообразие встречающихся в жизни «типажей», но и выявить различия между нейрофизиологически обусловленным «истинным темпераментом» и, скажем так, его «вторичной» самооценкой. Под ней мы подразумеваем фактически интегральную самооценку человеком своих личностных качеств. Данные табл. 1 подтверждают:

самооценка особенностей темперамента существенно зависит от состояния здоровья.

Причем «давление» ухудшающегося состояния здоровья не просто уменьшает активность обследуемых, но зачастую вызывает негативные эмоциональные реакции. Эти два фактора, действуя совместно, и обуславливают то различие в распределениях по темпераментам двух групп тестируемых, которое видно из табл. 1. Можно предположить, что конфликтность, неуравновешенность, повышенная эмоциональность часто присутствовали в характере обследуемых и до выхода на инвалидность, а иногда являлась и косвенной причиной заболевания. Такая точка зрения имеет под собой определенные физиологические основания [Хазова, 1996].

Возможно, что в современной ситуации наиболее далек от нее от так называемой «хорошей нормы» (и более всего нуждается в психокоррекции) типаж с низкой активностью и высокой эмоциональностью. Напомним, что во многих случаях этот типаж отражает не исходный, а «вторичный» темперамент. Впрочем, настаивать на подобных выводах нет смысла — многообразие жизни, как известно, очень велико, да и многие методы психокоррекции достаточно результативны (конечно, при соответствующей мотивации пациента).

С точки зрения исследователя стоит задуматься над постановкой новых задач. В частности, интересным представляется поиск нейрофизиологических коррелятов для избыточной выраженности таких типов самозащиты как проекция и замещение. Здесь возможно использование не только электроэнцефалографии, но и других методов полиграфии. Видимо, в таком случае результаты могут быть в большей степени валидными, в особенности для лиц с ограниченной трудоспособностью, чем при сравнении шкал теста «Индекс жизненного стиля» с особенностями самооценки темперамента.

Заключение

Тест «Индекс жизненного стиля», как показывают результаты проведенных исследований, вполне применим на «русской почве». При этом мы имеем в виду не только результаты, полученные авторами его российских адаптаций, либо наши данные. Один пример — работа, в которой, тест LSI использован для изучения различных аспектов проявления диссоциативной симптоматики у больных шизофренией [Молчанова с соавт., 2003]. Как видим, получение сведений о сравнительной степени выраженности разных типов психологической самозащиты актуально при решении самых разнообразных задач — как клинических, так и педагогических.

В то же время мы постарались показать, что существуют интересные «точки роста», которые могут привести к лучшему пониманию механизмов формирования некоторых поведенческих реакций, с одной стороны, и более полной классификации характерологических типов, с другой стороны. В этой связи перспективным

представляется, в частности, сопоставление с самооценкой темперамента, с нейрофизиологическими данными. Движение в этом направлении не может быть быстрым, идти можно только «шаг за шагом», согласовывая терминологию и позиции разных психологических школ. Погоня за очень большим объемом выборок здесь была бы «стрельбой из пушек по воробьям». В данном случае точность выбора контингента и сравниваемых параметров важнее.

Особый интерес представляет лучшее понимание механизмов формирования депрессивного типа личности, его обусловленности гипертрофированной выраженностью конкретных типов психологической самозащиты. Если для подростков с элементами девиантного поведения связь попадания в «группу риска» с избыточной выраженностью отдельных типов самозащиты выявлена, то для контингента лиц с ограниченными возможностями, в том числе смирившихся со своим состоянием, соответствующие причинно-следственные связи еще предстоит уточнить. Особенно перспективным здесь представляется сопоставление степени выраженности самозащиты по типу проекции и замещения как с результатами теста В. М. Русалова, так и с особенностями электроэнцефалограммы.

Выводы

1. Из определяемых в тесте LSI восьми основных типов психологической самозащиты в наибольшей степени взаимосвязаны с акцентуациями характера проекция и отрицание.

2. Некоторые вопросы теста LSI, входящие в шкалы «проекция», «замещение», «отрицания» представляют самостоятельный интерес при анализе социально-психологических особенностей современных старшеклассников в динамике.

3. Распределение лиц с ограниченными возможностями по карте темперамента весьма существенно отличается от типичного для нормы в основном за счет значительного увеличения доли обследованных, дающих самооценку темперамента, характерную в норме для меланхоликов, а также за счет появления существенного числа людей депрессивного типа.

4. Представляет интерес выявление связи между избыточной выраженностью таких типов самозащиты как проекция и замещение с самооценкой темперамента, особенностями электроэнцефалограммы и другими психофизиологическими характеристиками. Такое исследование имеет не только теоретическую значимость, но и могло бы позволить выработать более эффективные рекомендации по реабилитации тех лиц с ограниченными возможностями, тип поведения которых наиболее существенно изменился при ухудшении состояния здоровья.

5. Избыточная выраженность самозащиты по типам проекции и замещения в сочетании с избыточной выраженностью самозащиты по любому другому типу приводит к попаданию подростка в группу риска с педагогической точки зрения.

Именно последний вывод мы считаем в наибольшей степени связанным с применением результатов нашей работы в педагогической практике.

Литература:

1. Вассерман, Л. И., Ерышев О. Ф., Клубова Е. Б. — Психологическая диагностика индекса жизненного стиля. — СПб.: Издательство: СПбНИПНИ им. В. М. Бехтерева, 2005. — 50 с.
2. Кривенков, С. Г. Особенности экспресс-психодиагностики различных контингентов лиц молодого возраста. СПб., 2002, 80 С.
3. Кривенков, С. Г. Разработка шкал валидности для теста Келлермана-Плутчика. В кн.: «Деятельность психолога в службах медико-социальной экспертизы и реабилитации»: материалы Всеросс. научн.-практ. конф. в Санкт-Петербурге 25–28 сентября 2002 г», М., 2002, с. 210–213.
4. Кривенков, С. Г. Особенности распределения лиц с ограниченной трудоспособностью по темпераментам. В кн.: «Профессиональная деятельность специалистов реабилитационных учреждений в области социальной защиты, реабилитации и профессионального образования инвалидов»: материалы научн.-практ. конф., СПб., 2005: Профессиональный реабилитационный центр, с. 55–62.
5. Кривенков, С. Г. Влияние ограниченной трудоспособности на самооценку темперамента. В кн.: «Социальная и профессиональная реабилитация инвалидов как фактор их интеграции в общество»: материалы научн.-практ. конф., СПб.: Профессиональный реабилитационный центр, 2006, с. 57–62.
6. Кривенков, С. Г., Бунина Н. А. Сравнительный анализ выраженности формально-динамических свойств индивидуальности и шкал распространенных психодиагностических тестов. В кн.: «Профессиональная деятельность специалистов реабилитационных учреждений в области социальной защиты, реабилитации и профессионального образования инвалидов»: материалы научн.-практ. конф., СПб., 2005: Профессиональный реабилитационный центр, с. 62–73.
7. Молчанова, Е. С., Карагополов В., Рыбина Н., Кислов Р., Мавлявиева Э. Различия в напряженности механизмов психологической защиты при шизофрении у мужчин и женщин: «адаптационная» проекция схизиса? Электронный ресурс // Вестник КРСУ. 2003. N. 7. URL: <http://www.krsu.edu.kg/vestnik/2003/v7/a31.html> (дата обращения: 14.03.2012).

8. Набиуллина, Р.Р., Тухтарова И.В. Механизмы психологической защиты и совладания со стрессом. Учебное пособие. — Казань: Казанская Государственная Медицинская Академия, 2003, с. 67—83.
9. Психологическая диагностика индекса жизненного стиля (пособие для врачей и психологов)/под ред. Л.И. Вас-сермана. — М., 1999.
10. Практикум по психодиагностике личности. Ред. Н. К. Ракович. — Минск, 2002.
11. Романова, Е.С., Гребенников Л.Р. Механизмы психологической защиты: генезис, функционирование, диагно-стика. — Мытищи: Издательство «Талант», 1996. — 144 с.
12. Русалов, В.М. О природе темперамента и его месте в структуре индивидуальных свойств человека. // Вопросы психологии. — 1985. — № 1. — с. 19—32.
13. Русалов, В.М. Теоретические проблемы построения специальной теории индивидуальности человека // Пси-хологический журнал, 1986. — Т. 7 — №4. — с. 23—35.
14. Савинкова, С.И., Кривенков С.Г. Типы психологической самозащиты подростков во взаимосвязи с их характе-рологическими особенностями. В кн.: «Социально-психологическая реабилитация инвалидов в процессе обра-зования: опыт, проблемы»: материалы научн.-практ. конф., СПб., 2007, с. 69—73.
15. Савинкова, С.И., Кривенков С.Г. Динамика степени выраженности типов психологической самозащиты у уча-щихся. В кн.: «Комплексное сопровождение процесса образования инвалидов как фактор реализации их прав на интеграцию в общество»: материалы научн.-практ. конф., СПб.: Профессиональный реабилитационный центр, 2008, с. 78—82.
16. Савинкова, С.И., Кривенков С.Г. Динамика вариантов психологической самозащиты у старшеклассников по данным психодиагностического тестирования. В кн.: Материалы научно-практической конференции «Ин-новационный подход к решению проблем образования, социальной и профессиональной реабилитации инва-лидов»: материалы научн.-практ. конф., СПб.: Профессиональный реабилитационный центр, 2011, с. 47—50.
17. Савинкова, С.И., Кривенков С.Г. Роль «внешнего» и «внутреннего» круга общения старшеклассников в фор-мировании у них механизмов психологической самозащиты по данным компьютерного тестирования. В кн.: «Развитие профессиональной компетентности специалистов в области реабилитации и образования инва-лидов»: материалы научн.-практ. конф., СПб.: Профессиональный реабилитационный центр, 2012, с. 86—88.
18. Симонов, П.В. Эмоциональный мозг. — М.: Наука, 1981. — 215 С.
19. Фетискин, Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. — М., 2002. Определение личностно-характерологических акцентуаций (К. Леонгард). С. 370—376.
20. Хазова, И.В. Нейрофизиологические корреляты субъективной оценки времени и их значение для индивиду-альной характеристики психофизиологической активности: диссертация на соискание ученой степени канд. мед. наук. СПб НИИЭТИН, СПб., 1996.
21. Conte, H.R., Plutchik R.A. Circumplex Model for Interpersonal Personality Traits // J. Pers.Soc. Psychol. — 1981. — V. 40. — P. 701—711.
22. Conte, H.R., Plutchik R., Picard S. et al. Self-report Measures as Predictors of Psychotherapy Outcome // Comp. Psychiatry. — 1988. — V. 29. — P. 355—360.
23. Plutchik, R. A general psychoevolutionary theory of emotion. In Plutchik R., Kellerman H. (Eds.). Emotion: Theory, research, and experience. New York: Academic, 1980. Vol. 1. Theories of emotion. P. 3—33.
24. Plutchik, R., Conte H.R. Measuring Emotions and the Derivatives of Emotions: Personality Traits, Ego Defenses, and Coping Styles. In Contemporary Approaches to Psychological Assessment. Wetzler, S., and Katz, M. M. (Eds.). New York: Brunner/Mazel, 1989.
25. Plutchik, R., Conte H.R. Circumflex Models of Personality and Emotions: Edited by R. Plutchik and H. Conte. 1997. 484 p.
26. Plutchik, R., Conte H.R., Spence W. et al. Development of a Scale for the Measurement of Symptom Change in an Outpatient Clinic // Comp. Psychiatry. — 1990. — V. 31. — P. 1—6.

Использование метода проектов на уроке технологии

Сараева Евгения Викторовна, учитель технологии

МКОУ Озерская СШ имени заслуженного учителя РФ А.Ф. Дворянинова (Ульяновская обл.)

Проектный метод обучения позволяет учащимся освоить знания и получить умения в процессе выполнения проекта.

*Тот, кто, обращаясь к старому, способен открывать новое, достоин быть учителем.
Конфуций*

Образование является составной частью культуры человека и общества. Для достижения нового результата образования в условиях современной школы необходим поиск новых более эффективных педагогических технологий, призванных решить проблему развития творческих способностей школьников в эпоху научно-технического прогресса, формируя навык саморазвития и самообразования, подвижности, гибкости мышления, быстрой ориентации и адаптации к новым условиям, креативному подходу к решению различных задач. Для воспитания современного человека в полной мере является метод проектов на уроках технологии.

Основа предмета «Технология» — практическая деятельность учащихся, направленная на получение какого-либо продукта, путем преобразования материала, информации, энергии. На уроках применяются различные способы получения продукта труда, требующие знания технологические, политехнические, эргономические, социально-экономические, а для усвоения столь широкого спектра знаний необходимо применение наиболее эффективных способов обучения, таких как развивающие, проблемное, метод проектов [1].

Применение на уроках технологии метода проектов даёт большие возможности успешного усвоения материала.

В настоящее время метод проектов, возникший более 100 лет назад, переживает второе рождение. Так что же понимается под методом проектов?

Наиболее полно понятие «метод проектов» представлено в исследованиях И.Д. Чечель. По мнению ученого, исследовательский проект как элемент научного творчества учащихся рассматривается сегодня и как составная часть современных педагогических технологий. Исследователь определяет метод проектов как педагогическую технологию. По мнению автора, цель данной технологии ориентирует не на интеграцию фактических знаний, а на применение актуализированных знаний и приобретение новых, для активного включения в проектировочную деятельность, освоение новых способов человеческой деятельности в социокультурной среде. [2, с. 7–10]

Проектный метод обучения позволяет учащимся освоить знания и получить умения в процессе выполнения проекта. Работа учащегося над проектом дает возможность составить представление о жизненном цикле изделия — от идеи до её воплощения в реальности. Резуль-

татом работы школьника над проектом является новый продукт, конкретный опыт или знания, приобретенные самостоятельно. [3, с. 200–204]

При выполнении проектов качественно меняется роль учителя. Она различна на разных этапах проектирования. Это можно более наглядно продемонстрировать на схеме (рис. 1).

Схема показывает, что педагог на всех этапах выступает в роли консультанта и помощника, а акцент обучения делается на содержание учения и на процесс применения имеющихся знаний.

Учащиеся выступают активными участниками процесса выполнения проекта. Деятельность в рабочих группах помогает им работать в команде, сотрудничать в коллективе, искать нестандартные решения.

В работе над проектом обязательно соблюдаются определенные этапы деятельности учащихся (рис. 2).

В основе каждого учебного проекта лежит некая проблема, из которой вытекает и цель, и задачи проектной деятельности учащихся. Для метода проектов характерны все те особенности, которые присущи проблемному методу. Это один из способов его применения, одна из форм его осуществления. Таким образом, можно говорить, что метод учебных проектов построен на принципах проблемного обучения.

Итак, метод учебного проекта характеризуется как:

- личностно ориентированный;
- деятельностный;
- обучающий взаимодействию в группе и групповой деятельности;
- построенный на принципах проблемного обучения;
- развивающий умения самовыражения, самопроявления, самопрезентации и рефлексии;
- формирующий навыки самостоятельности в мыслительной, практической и волевой сферах;
- воспитывающий целеустремленность, толерантность, индивидуализм и коллективизм, ответственность, инициативность и творческое отношение к делу;
- здоровьесберегающий. [7]

Оценка выполненных работ должна носить стимулирующий характер. Оценивать и поощрять работу ребенка необходимо по следующим критериям:

- Новизна материала или подхода к его изложению
- Глубокое понимание материала

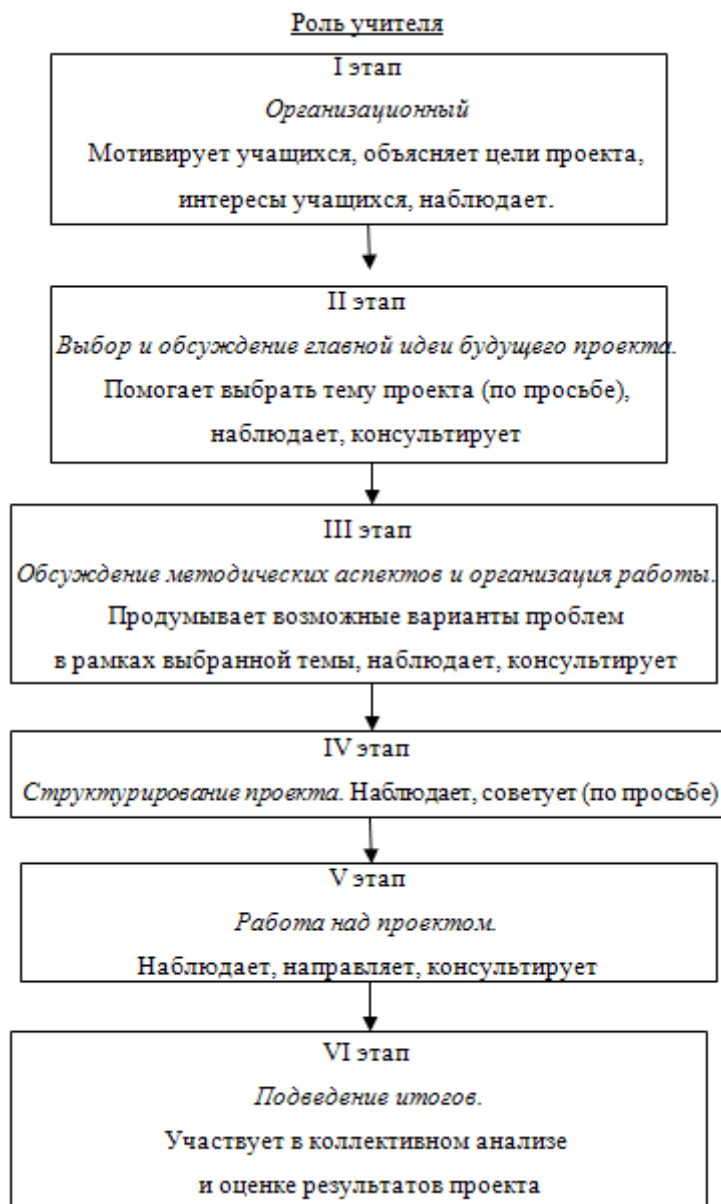


Рис. 1

- Блестящие ответы на вопросы
- Яркое оформление презентации
- Заинтересованность темой
- Номинации: «Дружный проект», «Весёлый проект», «Оригинальный проект»

После защиты проекты должны использоваться как демонстрационный материал в других классах, в проведении внеклассных мероприятий с участием авторов проектов, как наглядный материал, чтобы дети ощутили удовлетворение от своей деятельности. [6]

Выводы.

Учитель, не овладевший проектированием, методом учебных проектов, не может эффективно использовать возможности проектного обучения, учебного проектирования.

Проектный метод обучения «Технологии» предполагает, что проектирование выполняется не под опекой преподавателя, а вместе с ним, строится не на педагогическом диктате, а на педагогике сотрудничества.

Метод проектов помогает учащимся приобретать разнообразные знания и навыки по преобразованию материалов, изучать технику и культуру дома, уточнять свои профессиональные планы. В технологическом образовании метод проектов позволяет решить проблемы уровней и профильной дифференциации и гармонично сочетать в обучении интересы личности и общества, формировать интерес учащихся к технологическому образованию, знакомя их с той областью знаний и умений, которая способствует их становлению как будущих специалистов и граждан.

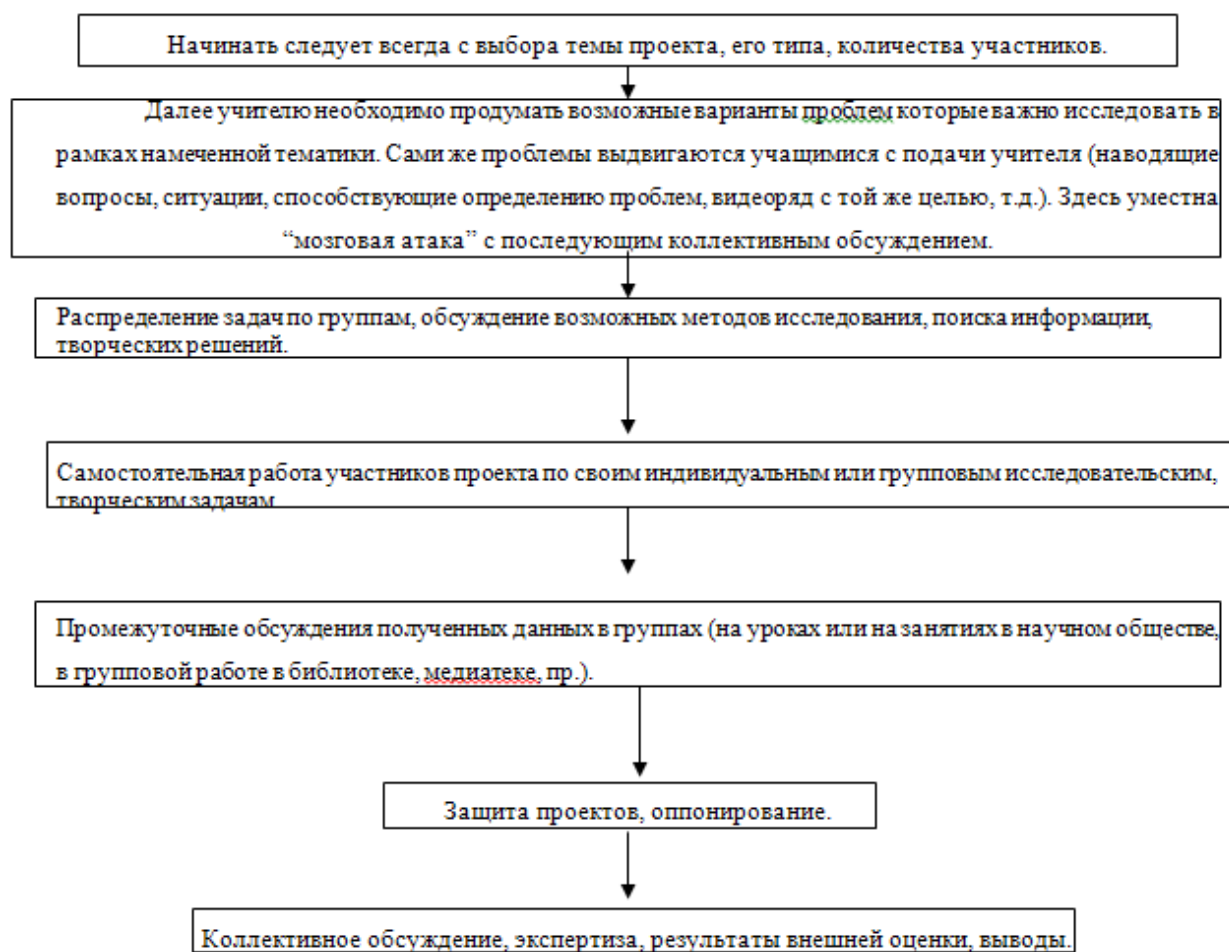
Этапы выполнения проекта [4]

Рис. 2

Литература:

1. В. И. Егоров. Методика преподавания технологии. М., 2005
2. И. Д. Чечель. Исследовательские проекты в практике школы/И. Д. Чечель. — М.: Педагогика, 1998. — с. 85.
3. Программы общеобразовательных учреждений. Технология трудовое обучение 1—4 классы, 5—11 классы. — М.: Просвещение, 2010. — с. 204
4. Е. С. Полат. Метод проектов — статья на сайте Российской Академии Образования.
5. В. В. Гузеев. «Метод проектов» как частный случай интегральной технологии обучения // «Директор школы», —1995. — №6.
6. А. В. Хуторской. Развитие одарённости школьников: Методика продуктивного обучения: Пособие для учителя. — М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2000. — 320 с. — (Педагогическая мастерская).
7. Н. Ю. Пахомова. Метод учебного проекта в образовательном учреждении: Пособие для учителей и студентов педагогических вузов. 3-е изд. испр. И доп. — М.: АРКТИ, 2005. — 112 с.

Система автоматизированного проектирования MathCAD в процессе формирования приемов программирования и вычислительных экспериментов в средней школе

Симакова Марина Николаевна, учитель математики и информатики
МБОУ Лицей №1 г. Южно-Сахалинска

Симаков Егор Евгеньевич, аспирант
Сахалинский государственный университет

Данная статья посвящена рассмотрению применения системы автоматизированного проектирования MathCAD в процессе формирования приемов программирования и вычислительных экспериментов в средней школе. Описываются основные этапы изучения MathCAD в средней школе согласно праксеологическому компоненту методики, разработанной авторами статьи. Также в статье рассматриваются примеры применения MathCAD для изучения различных тем математики и физики.

Ключевые слова: система автоматизированного проектирования, MathCAD, приемы программирования, праксеологический компонент.

Введение

Праксеологический компонент формирования приемов программирования и вычислительных экспериментов в средней школе представляется организацией системы деятельности учащихся и учителя для достижения поставленной цели. Количество часов, которые отводятся на изучение прикладного программного обеспечения, офисных пакетов, а также основ объектно-ориентированного программирования очень мало для подробного изучения их возможностей. Однако дифференцированный подход и система спецкурсов позволяют обеспечить успешность обучения для каждого учащегося за счет выбора индивидуального маршрута, который предоставляет ему возможность после достижения обязательного уровня знаний, умений и навыков осваивать дополнительное программное обеспечение, а также более детально изучать возможности сред программирования, в том числе и за счет увеличения часов самостоятельной работы. [2, с. 94]

Обычно система автоматизированного проектирования (САПР) MathCAD изучается только в ВУЗах. Однако рассмотрение основ работы в ней на школьном уровне позволяет изучать некоторые темы предметов естественно-математического цикла с разных сторон, а также позволяет учащимся получить необходимые навыки для поступления в ВУЗы по техническим направлениям. [5, с. 126] В рамках разработанного авторами статьи курса рассматривается возможность применения САПР MathCAD для символьных вычислений, преобразования формул, решения уравнения различных степеней, тригонометрические уравнения, а также систем линейных и нелинейных уравнений, исследования функции и построения плоских и объемных графиков (в том числе фигур, заданных параметрически). Кроме того, MathCAD используется при подготовке к ГИА и ЕГЭ.

Основные этапы изучения САПР MathCAD в средней школе

Изучение САПР MathCAD состоит из нескольких этапов. Проведение этих этапов целесообразно выполнять совместно с изучением рассматриваемых тем на уроках математики и физики, что позволяет закрепить и углубить получаемые знания, а также рассмотреть области практического применения изучаемых вопросов.

Первый этап включает в себя проведения символьных вычислений. Рассматриваются базовые функции работы с формулами: упрощение выражений, разложений выражений на множители, приведение подобных слагаемых, нахождение коэффициентов полинома, разложение на элементарные дроби. Далее рассматриваются методы решения уравнений (в том числе, символьные методы), систем уравнений и нахождения корней полинома. Особое внимание уделяется наиболее сложному вопросу в данной теме — решению уравнений и неравенств, содержащих выражение под знаком модуля. Для закрепления материала учащимся предлагается самостоятельно выполнить несколько практических заданий. Кроме того, параллельно с изучением темы «Тригонометрические функции» на уроках математики, происходит изучение аналогичных вопросах на занятиях спецкурса с применением САПР MathCAD.

Второй этап направлен на формирование у учащихся навыков построения двумерных и трехмерных графиков функций. На данном этапе также рассматривается понятие полярной системы координат, обычно не изучаемая в рамках обычной школьной программы. После того, как учащиеся освоили базовые приемы построения графиков, рассматривается вопрос практического применения полученных знаний для анализа функций. Для проверки уровня усвоения материала учащиеся выполняют зачетную работу, включающую в себя задания по всем рассмотренным темам. Более сложным заданием, которое

может быть предложено группе учащихся в качестве исследовательской работы, является понятие фракталов, а также их применение (в механике, для анализа финансовых рынков, для сжатия изображений и т. д.).

На *третьем этапе* рассматривается возможность дифференцирования функция с использованием САПР MathCAD. Учащиеся овладевают навыками вычисления первой производной, производных высших порядков, а также частных производных с использованием средств ИКТ. На данном этапе рассматриваются понятия якобиана и градиента функции. Полученные навыки учащиеся применяют при решении задач математики, физики, химии. Учащимся также предлагается выполнить исследовательский проект на тему численного дифференцирования. Данный этап включает в себя также изучение алгоритмов интегрирования, используемых в САПР MathCAD, а также рассмотрение вопросов их практического применения.

На *четвертом этапе* учащиеся знакомятся с элементами программирования в MathCAD. Выполнение данного этапа подразумевает знание у учащихся некоторых основ написания программного кода: понятие условных и циклических операторов, операторов присваивания, массивов. Данные теоретические знания формируются у учащихся на уроках информатики. Пятый этап направлен на закрепление и углубление имеющихся знаний.

Углубленная программа по математике включает в себя рассмотрение некоторых вопросов теории вероятностей и математической статистики. Поэтому в рамках данного спецкурса на *пятом этапе* учащиеся знакомятся со статистическими функциями, используемыми в САПР MathCAD. Кроме того, учащиеся знакомятся с некоторыми специфическими функциями системы MathCAD. Например, со строковыми функциями, функциями сокращения и округления, работы с комплексными числами, преобразования координат, кусочно-непрерывными функциями.

Также в рамках спецкурса при помощи САПР MathCAD можно рассмотреть темы, выходящие за пределы школьной программы. Одной из таких является тема «Матрицы». Вначале необходимо дать понятие «матрицы», а также обозначить области применения матричных вычислений. Затем рассматриваются базовые операции, выполняемые над матрицами, и специальные матричные функции в MathCAD. В рамках индивидуальной проектной работы одному из учащихся (или группе учащихся) может быть предложено изучить применения матриц для решения систем уравнений.

Еще одним вопросом, также не рассматриваемым в рамках обычной школьной программы, является понятие аппроксимации функций. Данная тема непосредственно связана с функциональным анализом и вычислительными экспериментами. Поэтому, на практических занятиях учащимся может быть предложено проинтерполировать (или экстраполировать) результаты реального физического эксперимента с применением САПР

MathCAD. Группа учащихся может быть дано индивидуальное задание: обработать, произвести фильтрацию, проанализировать и интерпретировать результаты вычислительного эксперимента. Данный проект носит более обширный характер и помимо применения алгоритмов аппроксимации данных в системе MathCAD, может включать в себя написание специальных утилит, проведение дополнительных вычислений (в том числе, с применением средств ИКТ), изучение алгоритмов фильтрации, используемых в САПР MathCAD, построение графиков.

Применение САПР MathCAD для изучения некоторых тем математики и физики

Система MathCAD является отличным инструментом для выполнения различных математических расчетов, обработки данных физических экспериментов. Она имеет широкие возможности по решению уравнений и систем, дифференцированию и интегрированию, функциональному анализу, созданию и редактированию графиков функций и стереометрических фигур, аппроксимации функций. Кроме того, система позволяет обмениваться данными с другими приложениями, например, с MS Excel. Далее приведены примеры применения САПР MathCAD для изучения различных тем математики и физики, как входящих в школьную программу, так и выходящих за ее пределы.

Пример 1. Решить систему уравнений:

$$\begin{cases} 100x_1 - 6x_2 - 2x_3 = 100 \\ 6x_1 + 200x_2 - 10x_3 = 600 \\ x_1 + 2x_2 + 100x_3 = 500 \end{cases}$$

Для решения систем уравнений в MathCAD используется специальный вычислительный блок *Given — Find*, состоящий из четырех частей:

- начальные приближения (т. к. для решения систем уравнений в MathCAD используются итерационные методы, то предварительно необходимо присвоить каждой переменной начальное значение, вблизи которого будет производиться поиск корня);
- ключевое слово *Given*;
- система, записанная при помощи логических операторов, в виде равенств и неравенств;
- функция *Find* (x_1, x_2, \dots, x_n), используемая для решения системы относительно переменных x_1, x_2, \dots, x_n .

Для приведенной выше системы решающий блок будет иметь следующий вид (рис. 1).

Также MathCAD позволяет производить символьное решение уравнений и систем с использованием того же вычислительного блока *Given — Find*. Однако в данном случае, во-первых, отсутствует первая часть блока, отвечающее за задание начальных приближений переменным, во-вторых, после функции *Find* (x_1, x_2, \dots, x_n) вместо знака равенства необходимо использовать оператор «*>>*» (*Evaluate Symbolically*). Кроме того, MathCAD предоставляет

$$\begin{aligned}
 &x1 := 0 \quad x2 := 0 \quad x3 := 0 \\
 &\text{Given} \\
 &100x1 - 6x2 - 2x3 = 100 \\
 &6x1 + 200x2 - 10x3 = 600 \\
 &x1 + 2x2 + 100x3 = 500 \\
 &\text{Find}(x1, x2, x3) = \begin{pmatrix} 1.291 \\ 3.207 \\ 4.923 \end{pmatrix}
 \end{aligned}$$

Рис. 1. Решение системы в MathCAD

возможность приближенного решения уравнений и систем, например, в случае, когда невозможно найти точное решение с помощью функции *Find* (x_1, x_2, \dots, x_n). В такой ситуации можно попробовать минимизировать невязку с использованием функции *Minerr* (x_1, x_2, \dots, x_n).

Пример 2. Найти условный экстремум (максимум) функции и значение функции в точке экстремума.

$$f(x, y, z) = 2x + 9y + 15z$$

Ограничения:

$$x \geq 0 \quad 7x + 3y + z \leq 47$$

$$y \geq 0 \quad 0.5x - 3y + 8z \leq 25$$

$$z \geq 0 \quad 9x + 2y - 10z \leq 29$$

Задачи поиска экстремума функции означают нахождение ее максимума (наибольшего значения) или минимума (наименьшего значения) в некоторой области определения ее аргументов. Ограничения значений аргументов, задающих эту область, как и прочие дополнительные условия, должны быть определены в виде системы неравенств и уравнений. В таком случае говорят

о задаче на условный экстремум. Для решения задач поиска максимума и минимума в MathCAD имеются встроенные функции:

— *Minimize* (f, x_1, x_2, \dots, x_n) — вектор значений аргументов, при которых функция f достигает минимума;

— *Maximize* (f, x_1, x_2, \dots, x_n) — вектор значений аргументов, при которых функция f достигает максимума.

Как и в случае решения систем уравнений, перед использованием данных функций всем переменным необходимо присвоить начальные значения, чтобы обозначить границы интервала, на котором происходит поиск экстремума функции. Для рассматриваемой задачи решающий блок будет иметь следующий вид (рис. 2).

Пример 3. Решить уравнение

$$\left| 5 + \frac{x}{2} \right| + |3 + 2x| + 2x = 0.$$

Одна из наиболее сложных тем школьного курса алгебры — решение уравнений, содержащих переменную под знаком модуля. Наиболее часто используемый способ решения таких уравнений состоит в раскрытии модуля

$$\begin{aligned}
 &f7(c, d, e) := 2c + 9d + 15e \\
 &c := 0 \quad d := 0 \quad e := 0 \\
 &\text{Given} \\
 &c \geq 0 \quad d \geq 0 \quad e \geq 0 \\
 &7c + 3d + e \leq 47 \\
 &0.5c - 3d + 8e \leq 25 \\
 &9c + 2d - 10e \leq 29 \\
 &\text{Maximize}(f7, c, d, e) = \begin{pmatrix} 0 \\ 13 \\ 8 \end{pmatrix} \\
 &f7(0, 13, 8) = 237
 \end{aligned}$$

Рис. 2. Поиск условного экстремума функции с помощью MathCAD

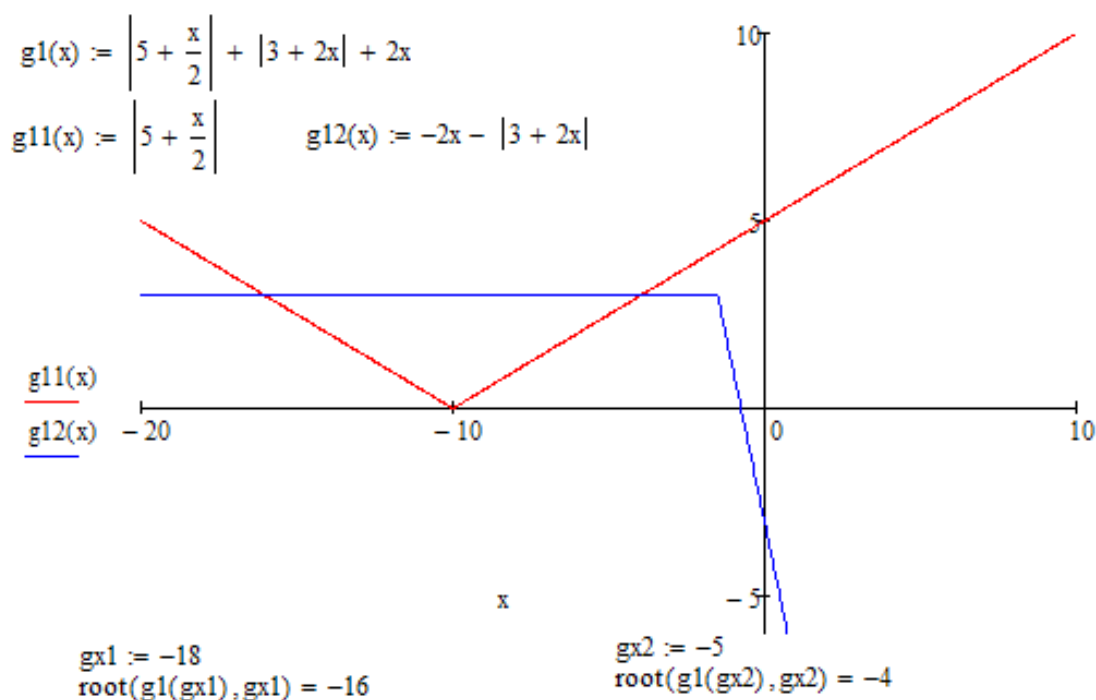


Рис. 3. Решение уравнения с модулем в MathCAD

на основании определения. Для этого необходимо оценить, при каких значениях переменной выражение, стоящее под модулем, неотрицательно, а при каких — отрицательно. Система MathCAD предлагает иной подход к решению уравнений с модулем, состоящий из следующих шагов [3, с. 31]:

- определить функцию, содержащую левую часть уравнения, при условии, что правая часть равна нулю;
- преобразовать исходное уравнение таким образом, чтобы в левой части остался только один модуль;
- составить две функции, отражающие левую и правую часть уравнения;
- построить графики полученных функций в одной системе координат с помощью
- *X-Y Plot*, введя имена функций и аргумента в специальные заполнители и определив диапазон значений;
- найти начальные приближения корней исходного уравнения — абсциссы точек пересечения графиков функций (масштаб области построения можно изменить);
- найти точное значение корней уравнения при помощи функции $root(f(x), x)$. Данная функция имеет другой формат: $root(f(x), x, a, b)$, где $f(x)$ — имя функции, x — имя переменной, a, b — границы интервала, внутри которого происходит поиск корня. В таком случае нет необходимости предварительно задавать начальное приближение для переменной x .

Пример 4. Построение фигур вращения.

Построение трехмерных графиков в MathCAD осуществляется при помощи команды *Surface Plot*. MathCAD интерпретирует поверхность как аппликаты точек соответствующей функции абсцисс и ординат. Поэтому вна-

чале следует задать соответствующие значения трех матриц, определяя их как функции дискретных параметров в заданном диапазоне. Эти матрицы должны иметь одинаковое число строк и столбцов. Это можно сделать вручную или с помощью функций *CreateSpace* или *CreateMesh*, используемых для создания массива, представляющего x -, y -, z -координаты параметрической пространственной кривой или поверхности соответственно. Далее для построения поверхности необходимо ввести имена этих трех матриц в поле ввода графической области. [1, с. 23]

На рис. 4 приведен фрагмент кода в системе MathCAD для построения сферы.

Пример 5. Аппроксимация результатов эксперимента.

Аппроксимация — научный метод, состоящий в замене одних объектов другими, в каком-то смысле близкими к исходным, но более простыми. Аппроксимация позволяет исследовать числовые характеристики и качественные свойства объекта, сводя задачу к изучению более простых или более удобных объектов. В геометрии рассматриваются аппроксимации кривых ломаными. Некоторые разделы математики, в сущности, целиком посвящены аппроксимации, например, теория приближения функций, численные методы анализа. При проведении экспериментов довольно часто возникает ситуация, когда экспериментальные данные представляются в виде массива, состоящего из пар чисел (x_i, y_i) . В связи с чем возникает задача аппроксимации дискретной зависимости $y(x_i)$ непрерывной функцией $f(x)$. Для этого в MathCAD предусмотрено несколько встроенных функций, позволяющих «соединить» точки выборки данных кривой разной степени гладкости. Существует два вида аппроксимации:

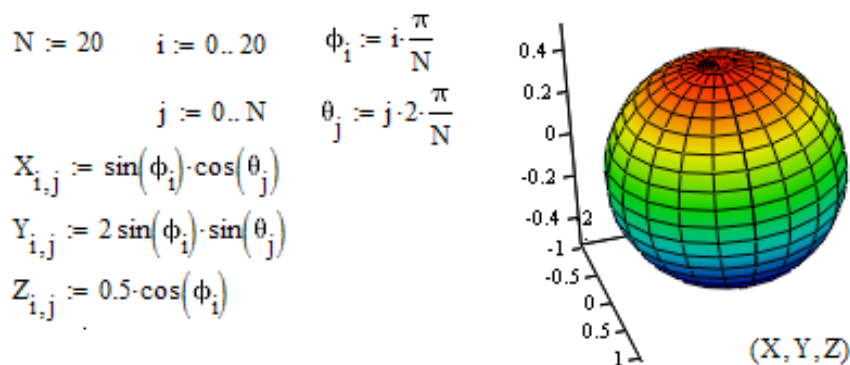


Рис. 4. Построение сферы в MathCAD

— Интерполяция — способ нахождения промежуточных значений величины по имеющемуся дискретному набору известных значений;

— Экстраполяция — особый тип аппроксимации, при котором функция аппроксимируется вне заданного интервала, а не между заданными значениями.

— Экстраполяция в MathCAD осуществляется при помощи функции *predict* (y, m, n). Для интерполяции используются следующие функции [4, с. 78]:

— *linterp* (x, y, t) — линейная интерполяция;

— *interp* (s, x, y, t) — кубическая или полиномиальная сплайн-интерполяция в зависимости от функции,

определяющей вектор s : *lspline*, *pspline*, *cspline*, *bspline*.

На рис. 5 представлен фрагмент программы в MathCAD, используемой для обработки данных, полученных в результате физического эксперимента на открытой воде по моделированию волнения.

Заключение

Анализируя пути реализации субъектно-деятельностной технологии приемов программирования и вычислительных экспериментов в средней школе, авторы статьи делают вывод, что данная технология есть совокуп-

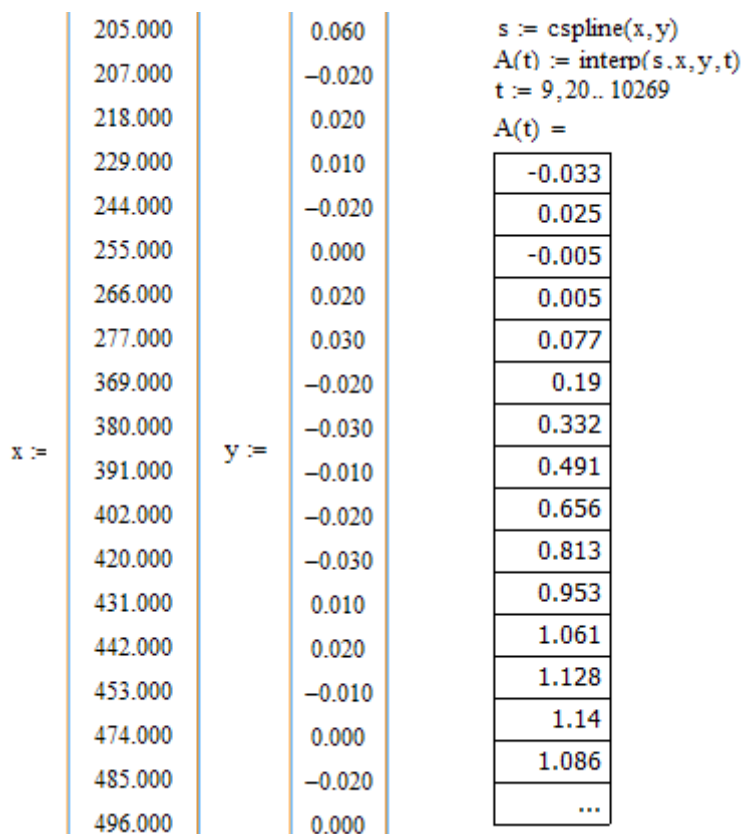


Рис. 5. Аппроксимация функций в MathCAD

ность трех взаимосвязанных между собой компонентов: когнитивного, праксеологического и психологического. Каждый по отдельности и все вместе они создают условия эффективного и наглядного, глубокого, научного, показывающего практическую значимость обучения математике, физике и информатике в средней школе.

Праксеологический компонент представляется организацией системы деятельности учащихся и учителя для достижения поставленной цели. Дифференцированный подход и система спецкурсов позволяют обеспечить успешность обучения каждого учащегося. Это обусловлено выбором индивидуального маршрута, который предоставляет возможность после достижения обязательного уровня знаний, умений и навыков осваивать дополнительное программное обеспечение, а также более детально изучать возможности среды программирования, в том числе и за счет увеличения часов самостоя-

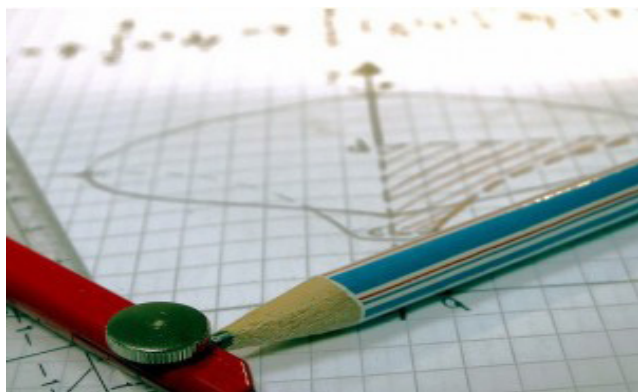
тельной работы. Отличительной особенностью методики, разработанной авторами статьи, является взаимосвязь различных дисциплин естественнонаучного цикла посредством проведения интегрированных уроков. Введение в школьную программу элементов программирования и вычислительных экспериментов с применением различного программного обеспечения, в том числе, САПР MathCAD, позволяет изучать отдельные темы математики, физики с различных сторон. Кроме того, на практических занятиях учащиеся могут использовать полученные знания для проведения вычислительных экспериментов, написания различных утилит и т.д. Благодаря авторской методике, учащиеся имеют возможность получить навыки работы не только с широко распространенными офисными пакетами, но и с более профессиональными, узкоспециализированными компьютерными программами.

Литература:

1. Алейников, И. А. Практическое использование пакета MathCAD при решении задач. — М.: Российский государственный открытый технический университет путей сообщения Министерства путей сообщения Российской Федерации, 2002.
2. Григорьев, Б. В., Чумакова В. И. Праксеология или как организовать успешную деятельность. — М.: Школьная пресса, 2002.
3. Охорзин, В. А. Прикладная математика в системе MathCAD. — С-Пб.: Лань, 2008.
4. Поршнев, С. В. Компьютерное моделирование физических процессов с использованием пакета MathCAD. — М.: Горячая линия — Телеком, 2002.
5. Слостенин, В. А., Подымова Л. С. Педагогика: инновационная деятельность. — М.: ИЧП «Издательство Магистр», 1997.

ЕГЭ по математике как показатель качества знаний и уровень образования выпускников

Сон Э Сен, учитель математики
МБОУ лицей №1 (г. Южно-Сахалинск)



Актуальность избранной темы связана с подготовкой учащихся к ЕГЭ по математике. Анализ результатов ЕГЭ и мониторинга за несколько лет, проведение различных мероприятий, направленных на улучшение подго-

товки к экзамену, опыт, накопленный за эти годы, позволяют выявить факты, влияющие на повышение качества знаний и уровня образования по этой дисциплине.

Проблема исследования: влияние повышения качества обучения математики на результативность ЕГЭ



Цель исследования: определить роль организации процесса подготовки учащихся на результаты ЕГЭ.

Поставленная цель обосновывает поставленные задачи:

- проанализировать процесс подготовки учащихся старших классов к ЕГЭ;
- раскрыть идеи деятельностного подхода в подготовке к ЕГЭ на уроках математики
- рассмотреть метопредметный подход к подготовке к ЕГЭ по математике
- определить методы творческого обучения на уроках математики при подготовке к ЕГЭ

В готовности учащихся к сдаче экзамена в форме ЕГЭ можно выделить следующие составляющие:

- информационная готовность (информированность о правилах поведения на экзамене, о правилах заполнения бланков и т.д.);
- предметная готовность или содержательная (готовность по определенному предмету, умение решать тестовые задания);
- психологическая готовность (внутренняя настроенность на определенное поведение, ориентированность на целесообразные действия).

Ориентируясь на данные компоненты, можно выделить актуальные вопросы подготовки к ЕГЭ:

- 1) организация информационной работы по подготовке учащихся к ЕГЭ;
- 2) мониторинг качества знаний;
- 3) психологическая подготовка к ЕГЭ.

В основу программы подготовки к ЕГЭ должны быть положены следующие концептуальные положения:

- Личностный подход, педагогика успеха, педагогика сотрудничества.
- Обучать математике значит обучать решению задач, а обучать решению задач значит обучать умениям типизации и умениям решить типовые задачи.
- Индивидуализировать обучение «трудных» и «одаренных».
- Органическая связь индивидуальной и коллективной деятельности.

Можно выделить следующие направления деятельности учителя на уроке:

- Уроки-лекции проводятся с целью изучения новой темы крупным блоком, активизируют мышление школьников при изучении нового, экономят время для дальнейшей творческой работы.
- Уроки решения ключевых задач по теме. Учитель (вместе с учащимися) выделяет минимальное число задач, на которых реализуется изученная теория, учит распознавать и решать ключевые задачи, после которых задается определенный объем индивидуальной работы. Учащемуся для нормального изучения чего-либо надо проделать самому огромный объем духовной и умственной работы.
- Уроки-консультации, на которых вопросы задают ученики, а отвечает на них учитель.
- Зачетные уроки, на которых школьники доклады-

вают решения задач, над которыми они трудились дома. В идеале было бы замечательно, если все учащиеся побывали у доски. Каждая самостоятельно решенная задача — это успех ученика, который способствует воспитанию у него чувства собственного достоинства и уверенности в своих силах.

— Уроки контроля и оценки знаний, умений и навыков, целью которых является организация управления процессом усвоения, его коррекции.

Главными в обучении служат следующие два принципа

- Принцип активного обучения
- Принцип дифференцированного обучения и оценки
- Принцип дифференцированного обучения и оценки
- Первый принцип — тематический. Разумнее устраивать такую подготовку, соблюдая правило — от простых типовых заданий до заданий части С. Система развития логического мышления учащихся осуществляется с помощью системы различных типов задач с нарастающей трудностью. Исследования показали, что расположение однотипных задач группами особенно полезно, поскольку дает возможность научиться логическим рассуждениям при решении задач и освоить основные приемы их решения.

— Второй принцип: переход к комплексным тестам разумен только в конце подготовки (апрель-май), когда у школьника накоплен запас общих подходов к основным типам заданий и есть опыт в их применении на заданиях любой степени сложности.

— Третий принцип: все тренировочные тесты следует проводить с жестким ограничением времени. Занятия по подготовке к тестированию нужно стараться всегда проводить в форсированном режиме с подчеркнутым акцентированием контроля времени. Этот режим очень тяжел школьникам на первых порах, но, привыкнув к этому, они затем чувствуют себя на ЕГЭ намного спокойнее и собраннее.

— Четвертый принцип в шуточной форме звучит так: «Нормальные герои всегда идут в обход!». Нужно учиться использовать наличный запас знаний, применяя различные «хитрости» и «правдоподобные рассуждения» для получения ответа наиболее простым и понятным способом

Деятельностный подход в подготовке к ЕГЭ

Основная идея деятельностного подхода состоит в том, что новые знания не даются в готовом виде. Дети «открывают» их сами в процессе самостоятельной исследовательской деятельности

Основная цель деятельностного подхода в обучении: научить не знаниям, а работе.

Средства развития потенциала будущего исследователя:

- моделирование;
- рефлексивный анализ;
- работа в группах;
- работа с вопросами причинно-следственного, прогностического и проектного характера.

Методы творческого применения знаний и способы деятельности — нетрадиционные формы урока:

- интегрированные;
- деловая игра;
- уроки творчества и др.;
- проблемное изложение;
- частично-поисковые методы;
- эвристическая беседа;
- поисково-исследовательские методы

Структура урока с позиций деятельностного подхода

- учитель создает проблемную ситуацию;
- ученик принимает проблемную ситуацию;
- вместе выявляют проблему;
- учитель управляет поисковой деятельностью;
- ученик осуществляет самостоятельный поиск;
- обсуждение результатов.

Уроки деятельностной направленности по целеполаганию можно распределить на четыре группы:

- уроки «открытия» нового знания;
- уроки рефлексии;
- уроки общеметодологической направленности;
- уроки развивающего контроля.

Метапредметный подход к подготовке к ЕГЭ

Метапредметный подход означает умение учиться, то есть способность ребенка к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта.

Для реализации метапредметных результатов необходимо использовать в учебном процессе определенные технологии обучения:

- развивающего;
- критического мышления;
- теории решения изобретательских задач (ТРИЗ);
- технологический компонент личностно ориентированного урока;
- общеучебные умения и навыки

Принцип «метапредметности» состоит в обучении школьников общим приемам, техникам, схемам, образцам мыслительной работы, которые лежат над предметами, поверх предметов, но которые воспроизводятся при работе с любым предметным материалом. Это составление ментальных карт, кластеров, денотатных графов, схем «Fishbone» («рыбы косточки» — технология «за и против»), различные техники: графические модели, знания, приемы сворачивания информации (конспект, таблица, схема) и пр.

Цель — привести детей к успеху, и если ребенок шаг за шагом успешно добивается успеха и ощущает его, то это способствует не только овладению базовым уровнем знаний, но и формирует у ребенка интерес к учебе, развивает его математические способности, повышает чувство собственного достоинства и раскрывает его интеллектуально-творческий потенциал.

Методы творческого обучения на уроках математики при подготовке к ЕГЭ

Творческая деятельность требует от человека не ша-

блонных, привычных действий, а подвижности мышления, быстрой ориентировки, творческого подхода к решению больших и малых задач.

Одним из условий формирования творческого мышления учащихся является проблематизация — ориентация на постановку перед детьми проблемных ситуаций.

Цель проблемного обучения широкая: усвоение не только результатов научного познания, но и самого пути процесса получения этих результатов; она включает еще и формирование познавательной самостоятельности ученика и развития его творческих способностей.

Особенность проблемных методов состоит в том, что методы основаны на создании проблемных ситуаций, активной познавательной деятельности учащихся, состоящих в поиске и решении сложных вопросов, требующих актуализации знаний, анализа, умений видеть за отдельными фактами явления, закон.

Проблемная ситуация может создаваться на всех этапах процесса обучения: при объяснении, закреплении, контроле.

Проблемная ситуация специально создается учителем путем применения особых методических приемов:

- учитель подводит школьников к противоречию и предлагает им самим найти способ его разрешения;
- сталкивает противоречия практической деятельности;
- излагает различные точки зрения на один и тот же вопрос;
- предлагает классу рассмотреть явление с различных позиций;
- побуждает обучаемых делать сравнения, обобщения, выводы из ситуации, сопоставлять факты;
- ставит конкретные вопросы (на обобщение, обобщения, конкретизацию, логику рассуждения);
- определяет проблемные теоретические и практические задания;
- ставит проблемные задачи (с недостаточными или избыточными исходными данными; с неопределенностью в постановке вопроса; с противоречивыми данными; с заведомо допущенными ошибками; с ограниченным временем решения; на преодоление психической инерции и другим).

Для реализации проблемной технологии необходим:

- отбор самых актуальных, сущностных задач;
- определение особенностей проблемного обучения в различных видах учебной работы;
- построение оптимальной системы проблемного обучения, создание учебных и методических пособий и руководств;
- личностный подход и мастерство учителя, способные вызвать активную познавательную деятельность ребенка.

Исходя из задач школы, выделяют основные функции проблемного обучения. Их делят на общие и специальные.

Общие функции проблемного обучения:

- усвоение учащимися системы знаний и способов

умственной и практической деятельности;

— развитие познавательной самостоятельности и творческих способностей учащихся;

— формирование диалектико-материалистического мышления школьников как основы их мировоззрения.

Специальные функции:

— воспитание навыков творческого усвоения знаний (применение логических приемов или отдельных способов творческой деятельности);

— воспитание навыков творческого применения знаний (применение усвоенных знаний в новой ситуации) и умение решать учебные проблемы;

— формирование и накопление опыта творческой деятельности.

Результативность сдачи ГИА и ЕГЭ во многом определяется тем, насколько эффективно организован процесс подготовки на всех ступенях обучения, со всеми категориями обучающихся.

Литература:

1. Епишева, О. Б. Технология обучения математике на основе деятельностного подхода. М.: Просвещение, 2003.
2. Петерсон, Л. Г., Кубышева М. А., Мазурина С. Е., Зайцева И. В. Что значит «уметь учиться». М.: АПК и ППРО, УМЦ «Школа 2000...», 2006.
3. Кузнецов, А. А. Примерные программы основного общего образования. Математика/А. А. Кузнецов, М. В. Рыжаков, А. М. Кондаков. — М.: Просвещение, 2009. — 96 с
4. Кузнецова, Л. В., Суворова С. Б., Рослова Л. О. Экзамен для девятиклассников: содержание алгебраической подготовки // газета «Математика», издательский дом «Первое сентября», № 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 2010 год.
5. Кузнецова, Л. В., Суворова С. Б., Бунимович Е. А. Сборник заданий для подготовки к государственной итоговой аттестации в 9 классе. М.: Просвещение, 2009.
6. Лысенко, Ф. Ф. Алгебра. 9 класс. Тематические тесты для подготовки к ГИА—2010. Учебно-методическое пособие. Ростов н/Д: Легион — М., 2009.
7. Хуторской, А. В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? М.: Владо-пресс, 2005.
8. <http://ege2012.mioo.ru> — сайт Московского института открытого образования «Статград».
9. <http://fipi.ru> Кодификаторы элементов содержания и требований к уровню подготовки выпускников IX классов общеобразовательных учреждений к государственной итоговой аттестации в 2012 году (в новой форме) по математике.
10. <http://fipi.ru> Спецификация экзаменационной работы для проведения к государственной итоговой аттестации выпускников IX классов общеобразовательных учреждений в 2012 году (в новой форме) по математике (алгебре).

Инновационный подход формирования ключевых компетенций в области безопасности жизнедеятельности у старшеклассников

Филипчук Анна Валериевна, аспирант

Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева (г. Саранск)

Одной из ключевых проблем современности является проблема безопасности. Меры безопасности, принимаемые человеком, включают в себя не только защиту в уже сложившейся опасной ситуации, позволяющую снять лишь часть угроз, причем обычно не самых главных. Это еще и предотвращение потенциальных опасностей с помощью устранения их причин, преобразование окружающей среды, порождающей эти опасности [1, с. 27]. В связи с этим наибольшую актуальность приобретает вопрос формирования компетенций безопасности жизнедеятельности у населения.

В настоящее время на первый план выходят вопросы, связанные с обретением и применением знаний, направ-

ленных на сохранение жизни и здоровья, а также формированием опыта поведения учащихся 10–11 классов в экстремальной ситуации. Это обусловлено тем, что мышление старшеклассников представляет собой завершающую ступень зрелости, оно становится, с одной стороны, детализирующим, а с другой стороны, связывающим, генерализирующим, способным работать планомерно и по правилам. Учащиеся старших классов отличаются относительно высоким уровнем развития и кругозором, познавательно-логическим поведением, умением самостоятельно мыслить, делать определенные выводы.

Н. С. Лейтес, говоря о школьниках этого возраста, отмечал: «В их психологическом облике чаще всего соче-

таются, активность анализирующей мысли, склонность к рассуждениям и особая эмоциональность, впечатлительность. Такое совмещение черт «мыслительного» типа характеризует неповторимое своеобразие возраста и, по-видимому, представляет собой залог многостороннего развития в дальнейшем» [3].

И. С. Кон считает, что одной из основных особенностей старшеклассников является социальное и личностное самоопределение, развитие самосознания, выработка мировоззрения, жизненной позиции, профессиональная ориентация и определение своего социального положения в дальнейшей взрослой жизни [2, с. 76–77].

Таким образом, важность проблемы формирования культуры безопасности для развития личности школьника, особенно старшеклассника, вряд ли можно переоценить. В старших классах происходит переоценка ценностей. Центральное место занимает личностное и профессиональное самоопределение, поэтому самосохранение жизни и здоровья должно стать главным детерминантом в процессе развития личности. Из этого следует, что особую значимость приобретает проектирование и внедрение в педагогическую практику технологии формирования культуры безопасности жизнедеятельности у учащихся образовательных учреждений, которая является существенной составляющей учебно-воспитательного процесса.

Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования трактует культуру безопасности жизнедеятельности как жизненно важную социально-нравственную позицию личности..., а также как о средство, повышающее защищённость личности, общества и государства от внешних и внутренних угроз, включая отрицательное влияние человеческого фактора [5].

Культура безопасности является универсальным компонентом общечеловеческой культуры, в той иной степени ее усваивают все члены общества. Каждый человек, так или иначе, влияет на уровень безопасности окружающих людей, общества в целом. Характер этого влияния зависит от уровня сформированности культуры безопасности конкретного человека. В современной отечественной общеобразовательной школе тенденция к системности процесса воспитания культуры безопасности в основном реализуется на путях экстенсивного развития педагогической практики, что приводит к изменению компонентов педагогического процесса: форм воспитания, соотношения внеклассной работы и учебного процесса. Эффективное решение проблемы развития безопасной личности предполагает построение педагогического процесса в соответствии с культурной, социальной, духовной природой растущего человека, психологическими закономерностями его становления, на основе его субъективного опыта, с учетом его интересов, целей, ценностей.

Модернизация школьного обучения направлена на то, чтобы выпускники могли самостоятельно ставить задачи и достигать серьёзных целей, умело реагировать на разные

жизненные ситуации, использовать не только достижения прошлого, но и современные передовые технологии. Итогом такого образования должны быть не только знания по конкретным дисциплинам, но и умение применять их в повседневной жизни. А это уже мировоззрение, позволяющее ориентироваться в самой разнообразной обстановке, анализировать различные ситуации и выбирать тот тип поведения, который будет направлен на сохранение жизни и здоровья. Мировоззренческий поиск включает социальную ориентацию личности, осознание себя в качестве частицы, элемента социальной общности.

Таким образом, на современном этапе развития общества важнейшими качествами личности становятся инициативность, способность творчески мыслить и находить нестандартные решения, умение выбирать профессиональный путь, готовность обучаться в течение всей жизни. И именно школа является критически важным элементом в этом процессе. На передний план выходят такие первоочередные задачи, как раскрытие способностей каждого ученика, воспитание образованного, порядочного и патристичного человека, личности, готовой к жизни в высокотехнологичном, конкурентном мире, обладающей определенными компетенциями, формирование личности безопасного типа.

Компетенции в области безопасности жизнедеятельности можно отнести к ключевым. Они могут выступать в виде определенных правил, обеспечивающих безопасную жизнедеятельность человека в обществе, в профессиональной и учебной деятельности, при взаимодействии с другими людьми. Общество ожидает от школы, что ее выпускники будут не только коммуникабельными и самостоятельно мыслящими личностями с уже сформированными определенными профессиональными компетенциями, но и личностями безопасного типа.

Назрела потребность в специальных, дополнительных условиях, чтобы знания превратились в умения, а умения — в навыки. И здесь необходимо говорить о создании нового подхода к преподаванию предмета «Основы безопасности жизнедеятельности» и выводить его за рамки учебных классов, создавая специализированные площадки. В этом случае гуманистический подход в образовании позволит преодолеть разрыв и установить гармонию между знанием как таковым, мировоззрением человека и практикой,

В целях углубленного изучения курса ОБЖ в общеобразовательных учреждениях, получения практических навыков и умений по действиям в чрезвычайных ситуациях, овладения профессиональными компетенциями целесообразно развивать внеурочную деятельность в области безопасности жизнедеятельности.

Неоспоримым преимуществом такой работы является то, что соответствии с ФГОС объём внеурочной деятельности обучающихся на ступени среднего (полного) общего образования составляет до 700 часов за два года обучения, а в базисном плане курсу ОБЖ отводится весьма скромное место: на изучение учебного предмета «Основы

безопасности жизнедеятельности» в X–XI классах в количестве 70 часов из расчета 1 час в неделю и учебных сборов в количестве 35 часов по отдельной программе, итого — 105 часов [5].

Кроме того, внеурочная деятельность, организуемая по основным направлениям развития личности (духовно-нравственное, спортивно-оздоровительное, социальное, общеинтеллектуальное, общекультурное) способствует достижению целей, поставленных образовательными программами в области безопасности жизнедеятельности и реализации задач развития и образования современной личности, актуальных для общества.

Внеурочная деятельность как раз способствует созданию необходимых педагогических условий, направленных на формирование компетенций в области безопасности жизнедеятельности у учащихся 10–11 классов. В образовательном процессе ключевые компетентности могут быть приобретены, если будет создан ряд условий, таких как: деятельностный характер обучения, ориентация учебного процесса на развитие самостоятельности и ответственности за результаты своей деятельности, создание условий для приобретения опыта постановки и достижения цели, организация продуктивной групповой работы. Целью организации такой работы должны быть: формирование мотивации старшеклассников к овладению знаниями в области безопасности жизнедеятельности, развитие когнитивной деятельности, формирование эмоционально — ценностного отношения к вопросам безопасности как на личном, так и на общественном уровне, развитие рефлексии.

Реализация поставленных целей возможна благодаря разнообразию форм вне учебной деятельности. Это могут быть клубы и секции, членство и деятельность во Всероссийском детско-юношеском движении «Школа безопасности», туристическая деятельность, организация научно-практических конференций по вопросам безопасности жизнедеятельности, участие в мероприятиях и соревнованиях, проводимых МЧС России.

Несомненным преимуществом перед традиционными формами обучения имеют и специализированные площадки, призванные создать такую образовательную среду, где бы ключевые компетенции могли бы формироваться и быть оценены. В этом случае у старшеклассников на первое место выдвигается умение решать проблемы, возникающие в учебно-познавательном процессе, умение интегрировать знания, полученные при изучении других дисциплин, умение находить, анализировать и оценивать с точки зрения полезности найденную информацию, действовать в коллективе.

Эффективность деятельности таких площадок была апробирована в Республике Мордовия. Здесь в 2009 году был создан Экспериментальный учебный городок МЧС России «Школа безопасности» (далее ЭУГ). Среди приоритетных задач ЭУГ — организация и проведение соревнований «Школа безопасности», полевых лагерей «Юный спасатель», «Юный спасатель» (водник)

и «Юный спасатель» (пожарный), проведение научных экспериментов по совершенствованию организации обучения населения в области безопасности жизнедеятельности, формированию культуры безопасности жизнедеятельности у подрастающего поколения, апробирование и внедрение в образовательный процесс новых методик обучения подрастающего поколения.

Впервые в стране было создано учреждение, на базе которого можно решить ряд злободневных проблем, назревших в нашем обществе, причем как с практической, так и с научной точки зрения. Экспериментальный учебный городок МЧС России «Школа безопасности» — это филиал Всероссийского научно исследовательского института по проблемам гражданской обороны и чрезвычайным ситуациям. Он состоит из нескольких обучающих площадок, на которых и формируются компетенции в области безопасности жизнедеятельности.

Площадка для работы на воде — это естественный водоем (озеро и река). В специально оборудованных местах старшеклассники не только обучаются плаванию, но и правилам безопасного поведения на водоемах в летний и зимний период, овладевают навыками спасения утопающего и оказания ему первой помощи, учатся управлять гребными и моторными маломерными судами, а также познают азы проведения поисково-спасательных работ на акватории, что в свою очередь способствует формированию профессиональных компетенций учащихся.

Площадка практического обучения школьников действиям в ЧС техногенного характера. При моделировании ЧС техногенного характера старшеклассники приобретают неоценимый опыт правил поведения в различных ситуациях, связанных с авариями, обрушениями зданий и так далее. Школьники не только знакомятся со специальным снаряжением и аварийно-спасательным инструментом и овладевают навыками его применения, но и получают практические навыки поведения, направленные на сохранение здоровья и спасение своей жизни и жизни окружающих.

Площадка практического обучения действиям в ЧС природного характера. При моделировании ЧС природного характера, учащиеся не только на практике могут овладеть основными приемами спасения, но осознают себя как частицу природы, как биологический организм, который при его чрезвычайной хрупкости необходимо беречь. Овладевая навыками туризма, ориентирования, выживания в условиях природной среды, в условиях меняющейся обстановки в реальном природном полигоне у подростков раскрывается их физический и психологический потенциал.

Площадка практического обучения школьников действиям при пожарах и оказанию первой помощи пострадавшим при пожарах обеспечивает формирование не только профессиональных компетенций учащихся в области пожарной безопасности, но и осознание ценностного аспекта собственной жизни и окружающих.

Особенностью работы на таких площадках является то,

что при работе на каждой из них создается мотивационная среда для овладения знаниями и умениями, формирования профессиональной компетенции учащихся, вырабатывается стереотип безопасного поведения.

При обучении на таких площадках педагог использует целый ряд технологий, направленных на формирование ключевых и профессиональных компетенций.

Тренинговые технологии вырабатывают практические навыки в области безопасности жизнедеятельности, необходимые для сохранения жизни и здоровья человека.

Проблемное обучение способствует развитию активной познавательной деятельности учащихся, учит самостоятельному поиску верного решения в чрезвычайной ситуации природного и техногенного характера. Возникновение перед учениками проблемной ситуации заставляет их активизировать исследовательскую деятельность и заставляет посмотреть на ситуацию, используя нестандартные подходы. При решении проблемных заданий органично сочетаются индивидуальная и групповая форма организации познавательной деятельности. Ценность проблемных заданий состоит в развитии творческого потенциала учеников, в выработке навыков самостоятельной работы по поиску правильных решений.

Проектная деятельность развивает творческие и исследовательские способности, учит применять полученные знания в различных ситуациях.

При помощи моделирования учащиеся рассматривают чрезвычайную ситуацию с разных точек зрения, как непосредственные участники, что позволяет оценить ее со всех сторон, найти оптимальное решение проблемы. Используя не только теоретические знания, полученные на уроках, но и социальный опыт, элементом которого является и собственный опыт учащихся; со-

здаются условия для формирования у старшеклассников опыта принятия самостоятельного решения, вырабатывается модель поведения в той или иной чрезвычайной ситуации. Развиваются познавательные, коммуникативные, организационные, нравственные качества, являющиеся составляющей целостного образования.

В этих условиях процесс обучения приобретает новый смысл, он превращается в процесс формирования базы знаний и воспитания способности к самостоятельному поиску знаний, выбору моделей поведения приобретения знаний, умений, навыков и опыта деятельности с целью достижения профессионально и социально значимых компетентностей [4, с. 26].

Формируются компетенции в сфере мировоззрения, связанные с ценностными ориентирами ученика; общекультурные компетенции, одной из составляющих которой является культура безопасности жизнедеятельности; учебно-познавательные компетенции, позволяющие ученику овладевать определенными качествами, направленными на безопасную деятельность; коммуникативные компетенции, включающие знание необходимых языков, способов взаимодействия с окружающими и удаленными людьми и событиями; навыки работы в группе; владение различными социальными ролями в коллективе; компетенции личностного самосовершенствования, направленные на освоение способов физического, духовного и интеллектуального саморазвития, эмоциональной саморегуляции и самоподдержки. Кроме того, у старшеклассников формируется профессиональная компетентность, как личная способность будущего специалиста решать определённый класс профессиональных задач и готовность к своей профессиональной роли в той или иной области деятельности.

Литература:

1. Воробьев, Ю.Л. Основы формирования культуры безопасности жизнедеятельности населения/Ю.Л. Воробьев, В.А. Пучков, Р.А. Дурнев. — М.: Деловой экспресс, 2006. — 316 с.
2. Кон, И.С. Психология ранней юности: кн. для учителя/И.С. Кон. — М.: Просвещение, 1989. — 254 с.
3. Лейтес, Н.С. Умственные способности и возраст/Н.С. Лейтес. — М.: Педагогика, 1971. — 280 с.
4. Литвинова, О.И., Каркошкина Т.А. Компетентностный подход в подготовке студентов высших учебных заведений как фактор роста конкурентоспособности выпускников // Креативная экономика. — 2009. — №10 (34). — с. 22–26.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования // Приложение к Приказу Министерства образования и науки Российской Федерации (минобрнауки России) от 07.06.2012, №413. «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования» // [http:// standart.edu.ru](http://standart.edu.ru).

Изучение творчества художников Забайкалья на уроках изобразительного искусства

Харькова Екатерина Александровна, магистрант;
Научный руководитель Золотухина Р.М., кандидат педагогических наук, доцент
Забайкальский государственный университет (г. Чита)

В статье раскрывается актуальность изучения творчества забайкальских художников на уроках изобразительного искусства в общеобразовательной школе, с целью формирования целостных знаний о родном крае, развитие творческих и исследовательских умений, воспитание любви и уважения к историческому и художественному наследию родного края.

Ключевые слова: образование, культура, искусство, ценности, развитие.

Искусство каждого края нашей Родины богато художественными произведениями живописи и графики, монументальной скульптуры, предметами. Весь этот разнообразный художественный материал составляет сегодня коллекции картинных галерей, местных художественных и краеведческих музеев.

Не является исключением и наш Забайкальский край, в котором живет и творит множество прославленных, талантливых людей, посвятивших свою жизнь и творчество обогащению сокровищницы национального искусства. Улицы нашего города, родная земля хранят память о прошлом, а произведения, написанные земляками, подчеркивают красоту, и неповторимость природы, а также архитектуры края. Кроме того, в данных произведениях искусства можно узнать о растительном, животном мире, достопримечательностях, географии и особенностях ландшафта, характерные признаки сезонов года, особенности природы своего края.

Освоение искусства родного края как мира целостной культуры, его нравственных и духовных ценностей помогает раскрыть в душе школьника человеческие качества, связывающие его со своим народом, родным домом, краем, Отечеством.

Постепенно желание, «чтобы художества проповедовали нравственность, возвышали и укрепляли дух народный, чтобы они вместе утешали и поучали», становится всеобщим. [1. с 44]

Изучение творчества Забайкальских художников направлено на достижение следующих целей: воспитание культуры восприятия произведений изобразительного искусства; освоение знаний об изобразительном искусстве как способе эмоционально-практического освоения окружающего мира; формирование устойчивого интереса к произведениям известных Забайкальского края, освоение специфики и восприятия особенностей художественной культуры Забайкальского края; развитие эмоционально-эстетического восприятия действительности, художественно-творческих способностей обучающихся; приобретение опыта в эстетической оценке произведений изобразительного искусства художников Забайкальского края.

Для реализации целей данного цикла уроков необходимо использовать следующие методы: теоретические (анализ и обобщение научной и публицистической литературы по проблеме исследования); эмпирические (анкетирование, сравнение).

Для определения уровня знаний школьников о их отношении и интереса к искусству родного края, мы провели *анкетирование*.

В анкетировании приняли участие школьники 6-х классов школы №50 города Читы. В ходе опроса было выявлено следующее: У ребят отсутствуют знания о забайкальских художниках, большая часть современных подростков практически не посещали художественные музеи и галереи края, лишь некоторые из них бывали с родителями в краеведческом музее. Но радует интерес учащихся к данному вопросу, анкетированные проявили желание посетить художественную галерею.

Отсюда следует сделать вывод: данная тема интересна и подрастающему поколению и изучать творчество Забайкальских художников необходимо!

Важно, изучая творчество современных художников забайкальского края использовать наглядность — это могут быть иллюстрации, фотографии, презентации («Художники нашего края», «Забайкалье в творчестве местных художников», «Весна в творчестве Забайкальских художников», «Столица Забайкалья в сердце художника»), слайд — фильмы. Интеграция элементов регионального компонента в другие предметы требуют активных форм и методов обучения: уроки-путешествия, экскурсии, наблюдения, конкурсы, викторины, творческие работы по развитию речи и т.д. Так, на первом уроке «Художники нашего края» целесообразно организовать встречу с художником. Перед проведением урока «Столица Забайкалья в сердце художника», можно провести экскурсию по достопримечательностям города Читы, а также экскурсию в художественную галерею, с экспозицией на данную тематику, что подготовит восприятие учащихся к опосредованному знакомству с городскими пейзажами, а также расширит кругозор учащихся, поможет в развитии наблюдательности, внимания и интереса к изобразительному искусству.

Цели и задачи урока «Образ весны в творчестве забайкальских художников»:

- учить учащихся работать с иллюстрациями, картинами, понимать прекрасное;
- активизировать внимание детей на искусстве родного края и способствовать развитию творческой активности;
- выяснить разнообразие весенних образов в музыке, в изобразительной деятельности;
- воспитывать любовь к природе родного края.

В начале урока детям было предложено заполнить анкеты под музыку из цикла «Времена года» Вивальди — весна. После чего перешли к постановке темы урока. Под музыку С. Рахманинова «Весенние воды» учитель читает стихотворение:

Сиренью пахнет, небо ясно,
Трава нежна и зелена.
И в сарафане ярко красном
Шагает по земле...
Дети (хором). Весна!

Ребята, кто обратил внимание на то, о чём музыкальное произведение, под которое вы заполняли анкеты? (О весне)

Действительно, прозвучал романс Сергея Рахманинова «Весенние воды».

По каким признакам вы определили, что это именно весна? (**Учащиеся:** Мелодия напоминает потоки весенней воды, бурные журчащие ручьи.)

И композиторы, и художники очень часто обращаются в своем творчестве к образам природы, ведь каждое время года по-своему красиво и привлекает своим многообразием красок. С наступлением каждого времени года у нас появляются разные чувства, настроения, ощущения, будь то зима, лето, весна или осень. Итак, ребята, как вы думаете, какой же сегодня будет тема нашего урока? (Весна в творчестве художников...) Правильно, сегодня мы поговорим с вами о том, как чувствуют и передают весну в своих произведениях художники, которые живут рядом с нами, наши забайкальские художники.

Перед вами лежат таблицы, которые вы должны заполнить на наших уроках, и за их заполнение вы получите оценки.

Забайкальский край — удивительная и прекрасная земля, страна гор и степей, полноводных рек и голубых озер. Жемчужина планеты — священное озеро-море Байкал — является притягательным местом для многих тысяч туристов со всех уголков мира. Наш край обладает богатым культурно-историческим наследием, гармонично сочетающим в себе культуры Востока и Запада. На протяжении многих столетий в Забайкалье живут люди разных народностей и вероисповеданий — это уголок мира, любви и спокойствия, где раскрывается многообразие духовной и материальной культуры проживающих народов.

Иван Блохин.

Родился Иван Терентьевич 31 августа 1921 года в селе Краснороево Шилкинского района Читинской области

в казачьей семье. Всю свою жизнь он прожил в городе Чите — столице Забайкальского края...

Блохин писал пейзажи, которые не просто воспроизводили полюбоившиеся ему места, а становились сказаниями о красоте сибирского края.

В его полотнах, много повествований о весне. Это любимое время года художника. Так написанная в 1957 году картина «Весна», является отражением любви не только к этому времени года, но и ко всему так горячо любимому родному краю. Данная картина написана в технике масляной живописи. По колориту, произведение наполнено многочисленными сочетаниями, это очень тонкая и сложная смесь теплых (золотистых) и холодных (голубых и серых) оттенков. В природе разлита еще полная неопределенность: чувствуется и то, что еще недавно была зима, но и то, что скоро наступит тепло. Вот это переходное, неустойчивое, неопределенное состояние природы, которое так трудно изобразить, и запечатлел художник. И небо (еще холодное, но обещающее грядущее тепло), и тонкие, хрупкие, искривленные, словно дрожащие стволы молоденьких деревьев — во всем этом пробуждении Природа, нехотя просыпается от зимнего сна. На своих картинах, художник всеми средствами старается выразить основное впечатление о любимом времени года, во всей его полноте.

Тонкая лирическая грусть окутала тихие уголки родного края в живописном полотне «Весенний Байкал». Из-под его кисти выходили десятки пейзажных этюдов, крепких и эмоционально приподнятых, таких как «Цветет Багульник». В каждой работе всегда ощутима, его сочная палитра и тонкий настрой.

Владимир Калашников.

Калашников мастерски изображает разные уголки Забайкальского края. Глядя на его картины, испытываешь чувство единения с нашей природой. Первое мая на дальнем кордоне. Он исколесил сотни километров по родным просторам в поисках незамысловатых сюжетов для своих картин. Мартовский снег.

Форов В. И.

Форов родился в 1931 г. в Чите. В 1958 г. окончил Иркутское художественное училище. Форов, по-особому любит забайкальский северный ландшафт: угрюмые реки и лесные озера, бескрайные дали и холодновато — голубое небо над ними, горные профили и таящий снег. Такие картины говорят об интересе художника к жизни. Удивительно цельным восприятием природы отличается работа. «Последний снег» — с пасмурными днями весны. Он не любит палящего солнца и открытого цвета, его палитра приглушена эмоциональностью состояния, помноженного на мудрость и знание жизни.

Валентин Кандалов.

Любимый жанр художника Валентина Кандалова — ландшафтный пейзаж с незамысловатым сюжетом, Последний снег в Забайкалье, и простой композицией, целиком заимствованной у матери природы. Он пишет не столько картину природы, сколько ее состояние — переходящее, меняющееся, мимолетное, едва уловимое.

Николай Орлов.

Орлов изображает все вечное — гора нерушима, снег на вершинах гор не всегда тает — это говорит о крепости характера, самого художника, его верности забайкальской земле. Так и в этюде Сохандо. Май. Автор передает нам природу в ее первозданном величии и уникальности, еще охранявшейся в самых отдаленных местах.

Как вы думаете, что мы будем с вами сегодня рисовать?

Выполнение эскизов

Домашнее задание: Закончить композиционные эскизы с колористическим решением.

На последнем уроке данного цикла, проведя урок-викторину «Мастера художники», можно проверить усвоение учащимися изученного материала.

Главная задача учителей изобразительного искусства — это познакомить школьников с художественной культурой родного края и приобщить к систематическому обращению к художественному наследию.

Изучению родного края, его истории, природы, жизни наших современников, помогают произведения местных живописцев. Произведения посвященные пейзажам родной природы, воспитывают интерес к малой родине,

расширяет представление об её истории, ее прошлом и сегодняшнем дне, что способствует общей гуманизации школьного образования. Соприкосновение с произведениями пейзажной живописи укрепляет дух человека, обогащает его внутренний мир. Правдиво передавая красоту природы и вместе с тем выражая эмоциональное отношение к ней художника, пейзаж является и важным средством воспитания чувства любви к Родине. «Зовите меня варваром в педагогике, — говорил К.Д. Ушинский, — но я вынес из впечатлений моей жизни глубокое убеждение, что прекрасный ландшафт имеет такое огромное воспитательное влияние на развитие молодой души, с которым трудно соперничать влиянию педагога». [3. с 69]

В искусстве видят подражание природе, природе. А.А. Писарев утверждает: «Подражание природе есть первое правило всех художеств: следственно, человек с умом, со вкусом, с познаниями, с неусыпным прилежанием может дойти до совершенства в подражании природе» [2. с 96]. Задача же искусства заключается в создании на основе этого подражания частному некоего стоящего выше натуры идеального художественного образа.

Литература:

1. Маслов, Н.Я. Пленэр: Практика по изобразительному искусству. Учебное пособие для студентов художественно — граф. Факультетов педагогических институтов — М.: Просвещение. 1984. — 112 с., ил.
2. Смирнов, Г.Б. Живопись: Учебное пособие для студентов худож.-граф. фак-та. — М.: Просвещение, 1975.
3. Тонких, Л.С. // Забайкальский рабочий 1997, 7 мая «Твои люди, Забайкалье» — Художник, воин, человек.

6. ВНЕШКОЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Роль дополнительного образования в формировании социально активной личности

Абишева Мира Муратовна, учитель биологии
БОУ «СОШ №109 с УИОП» (г. Омск)

Современное дополнительное образование — это гибкая, динамичная, многоуровневая система, основанная на индивидуальном подходе к обучаемому. Система дополнительного образования детей, в силу своей личностной ориентированности на каждого ребенка, может успешно решать задачу подготовки поколений для жизни в современном информационном обществе.

Учреждениям дополнительного образования принадлежит особая роль в экологическом образовании и воспитании. Эта система образовательных учреждений способна адаптироваться к происходящим в обществе изменениям, быстро реагирует на индивидуальные потребности детей, а главное, в отличие от регламентируемого школьного образования, предлагает свободу выбора программ, направлений обучения и воспитания.

Социально активная личность — человеческий индивид как субъект межличностных и социальных отношений и сознательной деятельности, законопослушный, высокообразованный, духовно и физически здоровый гражданин, обладающий высокой мотивацией к самореализации во всех сферах активной созидательной деятельности на благо личности, общества и государства.

Стремление к объединению — естественная потребность детей и подростков. В объединении с другими ребенок видит возможность самозащиты, самоопределения себя как личности, единственной в своем роде, и как члена общества себе подобных.

Особенно благодатная почва для такого объединения, имеется в системе дополнительного образования, во временных внешкольных объединениях, разновозрастных сообществах, где есть условия, обеспечивающие взаимодействие поколений, передачу опыта от старших к младшим, накопление традиций, формирование таких качеств личности, как внимание к человеку, забота о людях, великодушие, ответственность, требовательность.

Одним из таких учреждений является бюджетное общеобразовательное учреждение дополнительного образования детей города Омска «Детский Эколого-биологический Центр» (далее — «Детский ЭкоЦентр»). Его суть состоит в установлении гармоничных отношений ребенка с природой, обществом и самим собой, в создании воз-

можностей для реализации творческой активности детей в возрасте от 6 до 18 лет. Подросток, получивший определенный багаж экологических знаний, в дальнейшем становится воспитанным, экологически грамотным и социально-активным человеком.

Целью учреждения является развитие мотивации личности к познанию и творчеству, реализация дополнительных программ и услуг в интересах личности, общества, государства.

Детский ЭкоЦентр — это:

- квалифицированные кадры;
- общественно-активное учреждение, имеющее партнерские отношения с научными центрами, различными учреждениями образования и культуры, властными структурами, общественными организациями, средствами массовой информации;
- разработчик локальных и сетевых инновационных проектов;
- организатор занятости и досуга подростков и молодежи;
- центр массовых мероприятий;
- региональный представитель проведения Всероссийских и Международных мероприятий;
- организатор летних экологических лагерей, региональных и международных экспедиций;
- центр проведения круглых столов, семинаров, конференций;
- центр досуга матери и ребенка;
- центр реабилитации животных.

Детский Эколого-биологический центр располагает значительными возможностями и ресурсами для выполнения поставленных задач, а также для развития познавательной мотивации. Воспитанники обучаются по программам, предусматривающим учебную нагрузку на четыре, шесть или девять часов в неделю. Это позволяет стимулировать их творческую деятельность, направлять их личностное развитие.

Детский ЭкоЦентр, как учреждение дополнительного образования детей ориентируется на создание условий для формирования каждым ребенком осознанных и системных представлений о самом себе, об окружающем мире.

В учреждении разработаны и используются 56 образовательных программ.

- 2 — модифицированные,
- 48 — авторских,
- 4 — экспериментальных.

Сроки реализации образовательных программ предусматривают в равных долях программы одного и более трех лет обучения, большинство программ рассчитаны на 2 года обучения.

Программы охватывают все возрастные категории детей. В меньшей степени представлены программы дошкольного и начального образования в связи со спецификой учреждения — учебно-исследовательской направленностью.

Учреждение работает по 6 направлениям:

- эколого-биологическое;
- социально-педагогическое;
- культурологическое;
- научно-техническое,
- художественно-эстетическое;
- туристско-краеведческое.

Из них наиболее полно представлено эколого-биологическое, определяющее сущность учреждения.

В Детском ЭкоЦентре образовательный процесс осуществляется в 4 учебных отделах:

- отдел зоологии
- отдел ботаники
- отдел экологии
- малая экологическая академия,

в которых представлены все образовательные программы.

В каждом из отделов работают от 48 до 60 объединений, в них обучаются более 2500 воспитанников.

Результаты исследования удовлетворённости образовательным процессом воспитанников и их родителей показали, что занятия в детских объединениях способствуют:

- развитию навыков общения со сверстниками;
- развитию творческих способностей;
- дают возможность самореализоваться;
- способствуют профессиональному и жизненному выбору;
- проведению интересного досуга;
- формируют уверенность в себе;
- способствуют готовности к самостоятельной жизни.

В процессе реализации Программы развития составлена модель выпускника Детского Эколого-биологического Центра, который должен сформироваться в результате воздействия, как конкретного объединения, так и всей образовательной среды. По нашему мнению, воспитанник должен обладать следующими качествами:

- владеть достаточным уровнем экологических знаний и умений, необходимых для дальнейшего образования,
- быть социально адаптированным в современном обществе;
- быть готовым к профессиональному и жизненному самоопределению;

— стремиться к развитию духовных и нравственных качеств;

— иметь развитые чувства патриотизма и гражданственности;

— иметь развитые творческие способности;

— стремиться к саморазвитию, самовоспитанию, самосовершенствованию;

— быть готовым вести здоровый образ жизни.

Высокое качество подготовки воспитанников Детского ЭкоЦентра проявляется в успешном участии их в различных конкурсах, фестивалях, конференциях, различных экологических акциях, направленных на привлечение внимания к проблемам окружающей среды, а также в реализации социально значимых проектов.

Стабильно высоким остается процент участия в Региональном экологическом фестивале детско-юношеского творчества «Белая береза», конкурсе «Твердые бытовые отходы — наша общая проблема», конкурс «Лучшее экологическое объединение», «Чистая река — здоровый город», интеллектуальном экологическом марафоне «Эколог года», региональном этапе Всероссийского и Международного экологического форума «Зеленая планета», региональном этапе Российского конкурса водных проектов старшеклассников.

Воспитательная работа строится на основании Типового положения об учреждении дополнительного образования (1994 г.), Устава Детского ЭкоЦентра, в соответствии с образовательными программами педагогов.

Дополнительное образование как социально-педагогическое явление представляет собой единство организуемой образовательной и воспитательной деятельности (познавательной, развивающей, коммуникативной и др.).

Воспитательная система работы в Детском ЭкоЦентре охватывает всех участников образовательного процесса, а именно педагогов, воспитанников и родителей.

Продуктом многолетней работы ЭкоЦентра является:

- повышение уровня воспитанности обучающихся и уровня экологического мышления;
- увеличение участников и призёров научно-практических конференциях, фестивалях, конкурсах различного уровня в 2 раза;
- разработана модель воспитанника Детского ЭкоЦентра;
- внедрение инновационных педагогических технологий в образовательный процесс педагогами.

— участие в Международном проекте «Сохранения природного и культурного наследия»;

— работает на базе Детского ЭкоЦентра областная опытно-экспериментальная площадка «По повышению профессиональной компетентности педагогов по средствам локальных инновационных проектов» — «Малая экологическая академия»;

— разработана и реализуется программа «Общественно-активное учреждение»;

— участие во Всероссийском конкурсе образовательных программ и методических разработок;

— городской конкурс педагогов, активно внедряющих инновационные технологии, где педагогами получены сертификаты на муниципальную поддержку в размере 100 тысяч рублей — обучение педагогов в Голландии и Америке.

Непрерывность экологического воспитания и образования реализуется через систему массовых мероприятий, рассчитанных на различные возрастные категории участ-

ников, включая дошкольников, учащихся от младшего до старшего возраста, студентов и жителей микрорайона.

Исходя из вышесказанного, можно увидеть, как под-росток проходит путь к социальному творчеству и организации практических дел, к разработке и внедрению проектов, существенно меняющих отношения и образ жизни, ценностные ориентации и мотивацию, а в конечном итоге становится социально активной личностью.

Специфика и продуктивность моделирования портфолио обучающегося среднего звена

Завьялова Янина Евгеньевна, методист
СДЮСШОР по регби «Буревестник» (г. Новокузнецк)

Митькина Елена Викторовна, учитель информатики, учитель математики
МБОУ СОШ №26 (г. Новокузнецк)

Козырева Ольга Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент
Новокузнецкий филиал-институт, Кемеровский государственный университет

Портфолио как объект изучения педагогической и социально-педагогической практики в системе среднего образования вызывает немалый интерес, определяющийся через так называемую «технология портфолио», педагогические условия включения портфолио обучающегося в структуру продуктивного обучения, метод проектов «портфолио обучающегося» и пр.

Под портфолио обучающегося среднего звена будем понимать презентацию или любой другой электронный ресурс (вплоть до классического сканированного портфолио), в которой обучающейся в выделенном направлении или самостоятельно обозначенных видах и формах творчества, науки, спорта, культуры и искусства определил и пояснил достигнутые им вершины согласно различным представлениям о способах и формах самовыражения и самореализации, опосредованных общественным мнением (социальными приоритетами) и личностным, уникальным пониманием необходимости достижения вершин в тех или иных видах деятельности и общения.

Аксиолого-акмеологические особенности моделирования портфолио обучающегося среднего звена (система принципов детерминации и верификации основ построения портфолио обучающегося) могут быть сведены к следующим положениям:

1. Свобода и ответственность за определяемые и иллюстрируемые ресурсы самоидентификации, самоопределения, самореализации и самосовершенствования личности в структуре ведущей деятельности и общения, досуга и отдыха.

2. Научность, наглядность, доступность, объективность, последовательность, системность в представлении данных о результатах деятельности и себе самом.

3. Культуросообразность и природосообразность высказываний и терминологического аппарата, определяющего особенности презентации (портфолио).

4. Учет индивидуальных особенностей личности и социокультурных или социально-образовательных норм, определяющих приоритеты и возможности той или иной деятельности.

5. Акмепроектирование и акмепрограммирование личности в структуре анализа достижений в контексте формирования адекватной, позитивной самооценки, необходимого уровня притязаний и внутренней мотивации деятельности.

6. Продуцирование и верификация основ ведущей деятельности как механизма саморазвития и самореализации, самосовершенствования и социализации личности в микро-, мезо-, макро- и мегасредовых отношениях.

7. Своевременная профориентация и профессиональное самоопределение личности структуре обучения в СОШ и ДЮСШ, клубов, секций, студий и пр.

8. Преемственность и востребованность результатов современного обучения и образования в условиях непрерывного профессионального образования.

Совокупность основных положений, определяющих возможности детерминации и верификации основ построения портфолио обучающегося в структуре системы принципов социально-педагогического взаимодействия, верифицируются и модифицируются в структуре полисубъектных и межгрупповых отношений. Качество детерминации и возможности моделирования ситуативно иллюстрируют и возможности личности обучающегося, и специфику социума, создающего и реализующего условия для социализации, самореализации и самосовершенствования личности в структуре ведущей деятельности и общения [1–7].

Выделим компоненты сформированности продуктивной составляющей в структуре становления личности обучающегося и ресурсах формирования культуры самостоятельной работы обучающегося, фасилитирующей самостоятельное получение определенного результата в деятельностно-практической сфере. В структуре нашей работы это может быть социальный компонент, личностный компонент и профессиональный компонент.

Социальный компонент определяется возможностями включения личности обучающегося в социальные отношения. Личностный компонент определяется возможностями самостоятельного личностного развития и формирования в структуре детерминируемых направлений и качеств.

Профессиональный компонент определяется возможностями профессионального самоопределения, профессионального обучения, профессионального становления, профессиональной самореализацией и профессиональным самосовершенствованием (для обучающегося среднего звена — это может быть заменено успехами в учебе и различных направлениях внешкольного воспитания — дополнительного образования детей и юношества).

Критерии и показатели в структуре определения спецификации и продуктивности моделирования портфолио обучающегося

	Продуктивность		Гуманизм	
Социальный	Востребованность		Востребованность	
	Удовлетворенность		Удовлетворенность	
Личностный	Востребованность		Востребованность	
	Удовлетворенность		Удовлетворенность	
Профессиональный	Востребованность		Востребованность	
	Удовлетворенность		Удовлетворенность	

Самый примитивный способ оценки — это выделение трех групп — трех уровней — низкий уровень — «3», средний уровень — «4» и высокий уровень — «5». Другой способ — выделение пять уровней — низкий, допустимый, средний, высокий и профессиональный. Их оценка может быть определена через модель-формулу, из которой вычисляются относительные значения для каждого уровня.

Третий способ — за каждый продукт в ресурсах моделирования портфолио обучающегося в различных номинациях оценки ставится 1 балл, затем баллы суммируются и по итогам определяется тот или иной уровень в соответ-

ствующего среднего звена могут быть сведены к следующим показателям — востребованность (внешнему) и удовлетворенность деятельностью (внутреннему); критериям — продуктивность и гуманизм. Продуктивность рассматривается как завершенность, самостоятельность продукта ведущей деятельности и общения обучающегося, его уникальность и универсальность использования в практике детерминации или применения в различных направлениях социокультурных отношений, предопределяющих и востребованность, и удовлетворенность в структуре сформированности данного показателя. Гуманизм рассматривается как высшая ценность культурно-исторического пространства, верифицирующая нормы общественной морали и эталоны этики, права, общения, способы и формы преобразования объективного в интересах человека и государства.

Приведем модель оценки портфолио обучающегося среднего звена в контексте выделенных компонентов, критериев и показателей (модель 1, 2).

Модель 1. Модель определения возможностей портфолио обучающегося в изучении сформированности структур личности обучающегося среднего звена (технологический ресурс)

ствии с заявленными способами и формами оценки сформированности того или иного педагогически обусловленного процесса, свойства, явления или качества.

Возможна система определения шкалы, например, — 10 или 100 балльной, по которой оценивается общее и частное процессуальное образование в структуре сформированности личности обучающегося.

Модель 2. Модель определения возможностей портфолио обучающегося в изучении сформированности структур личности обучающегося среднего звена (профессионально-педагогический ресурс)

	Продуктивность		Гуманизм	
Социальный	Продуктивная социализация (социальное признание, одобрение, поощрение и пр.)		Общая культура	
	Продуктивная адаптация (комфортность в микро-, мезо-, макрогрупповых отношениях)		Коммуникативная культура	
Личностный	Самопрезентабельность (способность отразить последовательно, логично, объективно достижения и определяемые идеи)		Культура межличностных отношений	
	Состоятельность в выбранном направлении личностного роста (наличие грамот, благодарственных писем, кубков, медалей и пр.)		Культура самостоятельной работы или внутриличностного становления	

Профессиональный	Профессионализм (у нас качественное обучение, т. е. на «4» и «5»)		Профессиональная культура	
	Профессиональная продуктивность (наличие целостных личностно значимых продуктов ведущей деятельности в спектре реализуемых компетенций и норм отношений)		Акмекультура	

После определения качества и способов оценки моделирования портфолио и определения возможностей портфолио обучающегося в изучении сформированности структур личности обучающегося среднего звена можно выделить совокупность направлений и номинаций в структуре поощрения обучающихся в ресурсах проводимой работы, например, — в заочной научно-практической конференции обучающихся средних общеобразовательных школ, лицеев, гимназий «Портфолио как итог формирования культуры самостоятельной работы обучающегося».

Качество моделируемых и презентуемых портфолио зависит от личностного и мультисредового становления, где семья и воспитательно-образовательная среда средних общеобразовательных школ, лицеев, гимназий определяет возможности и практику самовыражения личности, отражаемую и характеризующую через специфику сформированности культуры самостоятельной работы обучающегося, являющейся причиной и следствием всех преоб-

разований внутриличностного становления обучающегося и объективного преобразования социума как среды, создающей и реализующей оптимальные условия для полноценного становления гражданина, труженика, семьянина.

Портфолио обучающегося среднего звена содержит ресурс, в структуре которого необходимо вовремя создать предпосылки для нивелирования несформированных или деформированных качеств личности, ценностей и ценностных ориентаций, способов и форм принятия норм культуры, форм, способов и возможностей самодетерминации, самореализации и самосовершенствования личности в структуре ведущей деятельности и общения, хобби и отдыха, обеспечив тем самым повышение качества всех личностно и социально значимых педагогически детерминированных процессов в старшем звене и самостоятельной жизни, опосредованной возможностями качественного включения личности в условия непрерывного профессионального образования.

Литература:

1. Лапыгина, Е. В. Ресурсы, формы и методы формирования культуры самостоятельной работы обучающихся в структуре моделирования портфолио/Е. В. Лапыгина, О. А. Козырева // Образовательная среда сегодня: стратегии развития: сб. стат. Междун. науч.-практ. конф. — Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2013. — с. 263–265.
2. Логачева, Н. В. Подготовка будущих педагогов по ФК к работе с портфолио обучающегося/Н. В. Логачева, И. А. Горбунова, О. А. Козырева // Инновационные подходы к подготовке специалиста в условиях глобализации образовательных процессов: матер. III Междун. науч. конф. — Владимир: изд-во ВлГУ, 2013. — с. 303–306.
3. Ступин, В. С. Особенности моделирования портфолио в контексте идей гуманизма и продуктивности/В. С. Ступин, В. П. Зубанов, О. А. Козырева // Development of the creative potential of a person and society: mat. of the II intern. sc. conf. on January 17–18, 2014. — Prague: Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ». — с. 197–198.
4. Устинова, Л. А. Качество и специфика моделирования портфолио обучающегося в среднем звене/Л. А. Устинова, О. А. Козырева // Воспитание и обучение: теория, методика и практика: сб. стат. Всеросс. науч.-практ. конф. — Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2014. — с. 28–30.
5. Козырева, О. А. Культура самостоятельной работы: учеб.-метод. пособ. к компьютеризированному учебнику/О. А. Козырева. — Новокузнецк, 1997. — 102 с.
6. Кошелев, А. А. Портфолио школьника: учеб. пособ./А. А. Кошелев, О. А. Козырева. — Новокузнецк: КузГПА, 2011. — 38 с. [+прил. на DVD]. — ISBN 978–5–85117–615–9.
7. Кошелев, А. А. Культура самостоятельной работы обучающегося: монография/А. А. Кошелев, О. А. Козырева. — Новокузнецк: КузГПА, 2012. — 113 с. — ISBN 978–5–85117–675–3.

Методическое объединение как одна из форм профессиональной адаптации педагогических работников

Трепп Марина Геннадиевна, заместитель директора по УВР
МБОУ ДОД «Дом детского творчества №2» (г. Мариинск, Кемеровская область)

В инновационные процессы, происходящие в современной системе образования, включились и учреждения дополнительного образования детей. Повышение качества и результативности педагогической работы с детьми напрямую зависит от того, насколько мобильно и грамотно сможет выстроить свою работу педагог дополнительного образования в соответствии с новыми требованиями, нацеленными на успешную социальную адаптацию обучающихся. Большая роль при этом возлагается на такую составляющую педагогической деятельности, как методическая работа. Каждое образовательное учреждение выстраивает её в соответствии со спецификой учреждения и его кадровым потенциалом.

В системе методической деятельности Дома детского творчества присутствуют 3 уровня методической работы:

- уровень педагога;
- уровень методического объединения;
- уровень учреждения.

В данной системе методическое объединение является основной и универсальной формой профессионального объединения педагогов, которая изначально была присуща школе. Но, учитывая специфику дополнительного образования детей и требования, предъявляемые к педагогу дополнительного образования, в 1997 году в Доме детского творчества был начат процесс внедрения данной формы в методическую деятельность учреждения. Такая форма совместной работы педагогов способствовала росту творческой активности педагогических кадров и оказалась очень востребованной. А результативность деятельности методических объединений способствовала переводу учреждения из режима функционирования в режим развития.

В настоящее время в Доме творчества работает методическое объединение содержательного характера, которое объединяет педагогов, регламентируя их предметно-методическую деятельность.

Работа в методическом объединении построена так, что каждый педагог имеет возможность системно и полноценно проявить свой интеллектуальный и творческий потенциал через разные формы работы: круглые столы, мастер — классы, открытые занятия, семинары — практикумы, диспуты, творческие мастерские, отчёты по темам самостоятельных работ и др.

В наших методических объединениях хорошо прижилась такая форма работы, как взаимопосещение открытых занятий с обязательным разбором и анализом занятия каждым педагогом. Это позволяет творчески контролировать уровень преподавания предмета и од-

новременно повышать квалификацию педагогов. Очень часто используется такая форма работы, как круглые столы, на которых обсуждаются актуальные проблемы образования и воспитания детей, осуществляется обмен наработками с представлением литературы по теме. Это стимулирует педагогов на раскрытие профессиональных секретов, которыми они щедро делятся с коллегами. Темы, рассматриваемые на заседаниях МО, самые различные:

- вопросы организации учебно-воспитательного процесса в объединении;
- технология работы над образовательной программой и УМК;
- современные педагогические технологии (игра в педагогической практике в условиях дополнительного образования детей, метод проектов, организация исследовательской деятельности, профориентация обучающихся и др.);
- организация мониторинга предметной образовательной деятельности в объединениях по профилю деятельности;
- самоанализ деятельности педагога дополнительного образования;
- работа над единой методической темой учреждения и др.

На заседаниях методических объединений обсуждаются вопросы методики преподавания и организации занятий, программируется деятельность педагогов, анализируются и корректируются новые дополнительные образовательные программы, отрабатываются мастер-классы, представляется передовой педагогический опыт. Внутри методического объединения создаются микро-группы, способные подготовить выступление на конкурсе, разработать или создать методическое пособие по теме. Например, в 2013 году педагоги МО подготовили конкурсанта на районный конкурс «Сердце отдаю детям» Азарову С. В., которая стала лауреатом конкурса.

Методическое объединение является эффективной формой организации самообразовательной деятельности педагогов, так как темы самостоятельных работ выбираются членами методического объединения в ракурсе методической темы года, утверждённой педагогическим советом учреждения. Например, тема учреждения 2012—2013 учебного года — «Издание методической продукции как путь профессионального самоопределения педагога». Одна из тем по самообразованию педагога Черепановой О. С. «Создание электронного портфолио педагога».

Свои работы педагоги представляют на заседаниях МО, а наиболее интересные и ярко подготовленные работы могут быть представлены на уровне района, области. Так, Азарова С.В. выступала на всероссийской конференции по теме социальной адаптации обучающихся, доклад выступления был широко обсужден на заседании методического объединения. Тексты выступлений сдаются в методический фонд учреждения.

Методическое объединение часто выступает в роли инновационной площадки, на которой вырабатываются, совершенствуются, и внедряются в педагогическую практику новшества. Это:

- единые педагогические и дидактические принципы обучения;
- критерии успешности образовательной деятельности: например, единые требования к итоговой аттестации обучающихся по профилю (вопросы, тестовые задания, критерии оценки работ и защиты проекта и т.д.);
- построение индивидуальных маршрутов обучения по дополнительным образовательным программам;
- разработка программ с учебно — методическим комплексом в рамках эксперимента «Система форм социальной адаптации детей в условиях дополнительного образования».

В результате работы в методическом объединении не только нарабатывается инновационный материал, но и сплачивается коллектив, способный решать задачи наиболее значимые, актуальные на данном этапе. Наши кадры, изучив основы методической деятельности, приобретая умение работать в группе, легко адаптируются на курсах повышения квалификации, творчески воспринимают новации в образовании. Отучившись на курсах повышения квалификации, педагоги внедряют в свою деятельность разработанные проекты. Например: Проектная деятельность на занятиях в творческом объединении была разработана Н.И. Русалеевой, которая активно внедряет в деятельность своего творческого объединения. Разработаны такие проекты: «Лоскутное одеяло», «Зимний город» и др.

Работа методического объединения проводится в соответствии с планом работы на год, с учётом анализа потребностей педагогов и направлений методической деятельности учреждения.

В результате работы в методическом объединении создан методический фонд, включающий:

- нормативно-правовую документацию;

- методические рекомендации по различной проблематике;
- планы и анализы работы МО;
- анализы деятельности педагогов;
- наработки по итоговой аттестации обучающихся;
- каталог литературы по направлениям деятельности;
- конспекты открытых занятий, мероприятий;
- разработки тем по самообразованию.

В методическом объединении ведётся аналитическая работа. Отслеживается уровень участия каждого педагога в методической деятельности учреждения. На основании этих показателей строятся графики, диаграммы и составляется рейтинг педагогов. В дальнейшем эти показатели используются для морального и материального стимулирования педагогического труда.

Таким образом, в результате совместной деятельности формируется команда единомышленников, нацеленная на достижение оптимальных результатов. Такая работа позволяет совершенствовать свой профессиональный уровень педагогам с разным уровнем квалификации, образования, опыта работы. Для начинающих педагогов — это хорошая практическая школа, для педагогов с большим стажем — это возможность поделиться своим опытом. Для всех — это возможность совместной творческой работы.

Результаты деятельности МО представляются на итоговом методическом объединении под названием «Методический фестиваль», который включает:

1. Презентация тем самообразования
2. Выставка методической продукции
3. Представление методического фонда объединения.

На этом мероприятии все педагоги Дома творчества могут увидеть «изюминки» методической работы объединения, оценить глубину содержания наработанного материала, почерпнуть что-то новое для себя. По результатам фестиваля каждый педагог поощряется материально и морально.

Опыт многолетней работы методических объединений в Доме творчества позволяет утверждать о важной роли методического объединения как одной из форм профессиональной адаптации педагогических работников, которая обеспечивает повышение индивидуальной самооценки педагога, определяет коллективную оценку деятельности, обеспечивает сохранение единства педагогического коллектива, развивает педагогическое творчество и инновационную культуру педагога.

Литература:

1. Кульневич, С.В., Иванченко В.Н. Дополнительное образование детей: методическая служба: Практич. пособие для методистов. — Ростов н/Д: Изд-во «Учитель», 2005. — 324 с.
2. Методическая работа в системе дополнительного образования: материалы, анализ, обобщение опыта/авт. -сост. М.В. Кайгородцева. -Волгоград: Учитель, 200. — 377 с.

7. ДЕФЕКТОЛОГИЯ

Нарушения голоса у детей, страдающих ДЦП

Барабанов Родион Евгеньевич, член-корреспондент МАС, бакалавр логопедии
Московский педагогический государственный университет

Голос — уникальное явление не только физиологическое или акустическое, но и социальное. Полноценную информацию можно передавать, обладая здоровым, красивым голосом, который служит и средством общения, и орудием производства. Нарушения голоса, особенно в детском возрасте оказывают неоспоримое влияние на всё дальнейшее развитие личности ребенка и его уровень социализации в структуре общественных институтов.

Изучение нарушений голосовой функции представляет собой чрезвычайно важную и сложную проблему, привлекающую внимание специалистов разного профиля. Исследователи, работающие в области голосовых нарушений, преследуют разные цели, используют различные аппараты и различные системы исходных представлений о речевом процессе в зависимости от стоящих перед ними задач. Таким образом, полное, разностороннее представление о состоянии голосовой функции еще не сформировано, не разрешен до настоящего времени ряд вопросов.

Основной процент распространенности нарушений голоса намного выше среди детей с различными видами речевой патологии (Филимонова В. И., Лаврова Е. В., Чиркина Г. В.). Они варьируют от незначительных изменений отдельных акустических характеристик до сложных голосовых расстройств. В то же время, исследованию особенностей голоса детей в структуре речевых дефектов уделяется крайне мало внимания. Сведения о состоянии, характере, распространенности нарушений голоса при таких сложных речевых нарушениях, как дизартрия, алалия, ринолалия, заикание разрозненны и немногочисленны. В настоящей работе мы коснемся вопроса нарушения голосовой функции при ДЦП.

Для того, чтобы определить общую структуру дефекта при дизартрии, синдромом которой является ДЦП, в настоящей работе были поставлены следующие задачи:

1. Описать общую клиническую картину ДЦП;
2. Описать клиническую картину возможных голосовых нарушений при ДЦП;
3. Соотнести характерные черты голосовых нарушений с отдельными клиническими формами дизартрии;
4. Представить комплекс упражнений при коррекции голоса у детей с ДЦП;

Для решения поставленных задач необходимо использовать различные методы, среди которых:

- анализ литературных источников по проблеме исследования;
- изучение медико-клинической документации;
- комплексное логопедическое обследование;
- динамическое наблюдение;
- статистическая обработка и сравнительный анализ всех полученных данных.

Объект исследования данной работы: нарушение голоса у детей с ДЦП.

Предмет исследования: коррекционно-фонопедическая работа по преодолению нарушений голосовых характеристик у детей с ДЦП

В ходе исследования на базе 8 неврологического отделения Научно-практического центра детской психоневрологии Департамента Здравоохранения г. Москвы была отобрана экспериментальная группа, состоящая из 14-ти детей обоего пола возрастом от 8-ти до 14-ти лет. Все они имели логопедическое заключение о наличии дизартрии и медицинское заключение о наличии ДЦП (из них шесть девочек и восемь мальчиков).

Нарушения голоса при ДЦП, обусловленные периферическими парезами или параличами гортани, наблюдаются при аномальном развитии возвратного нерва (нижний гортанный нерв подходит к левой и правой половинам гортани.) Иногда их причины выявить не удается. Это так называемые идиопатические парезы. Более распространены односторонние нарушения, но встречаются и двусторонние. Снижение двигательной функции гортани ведет к нейрогенным парезам внутренних мышц на пораженной стороне, которые в таких случаях рассматриваются как органические. Голос отсутствует или становится резко охрипшим, пациенты жалуются на большое утомление при речи, поперхивание, кашель, затрудненное дыхание. Наступает дискоординация рефлекторных механизмов дыхания и голосообразования. Такое сочетание грубого дефекта голоса с расстройством дыхания делает нарушение особенно тяжелым [2].

Центральные парезы или параличи гортани встречаются при заболеваниях коры головного мозга, варолиева моста, продолговатого мозга, проводящих путей, т.е. при ряде тяжелых неврологических заболеваний, в том числе и у детей при детском церебральном параличе.

Нарушение корковой регуляции голосовой функции

проявляется в недостаточной модулированности голоса, сужении его диапазона. На характер вокализации влияет также спастичность голосовых складок, приводящая к неполному их смыканию, и вследствие этого — сиплому оттенку голоса. Расстройства управления работой мышц небно-глоточного кольца приводит к назальному оттенку голоса [5].

При этом дизартрия, как основное речевое нарушение при ДЦП, может проявляться в различной степени — от полной неспособности к произношению (анартрии) до минимальных расстройств звукопроизношения и просодики. Общий характер расстройства речи зависит от условий формирования артикуляционного праксиса и фонематической системы. При этом надо иметь в виду, что в формировании праксиса при псевдобульбарной дизартрии на первый план выступают расстройства произвольных движений, требующих коркового контроля. В связи с этим моторные проблемы ярче проявляются при необходимости реализации сложных, иерархически организованных движений. Особенно страдает произношение сложных переднеязычных звуков, требующих более высокого уровня моторного контроля, — ротовых смычно-проходных, вибрантов, свистящих, шипящих [8].

Анартрия — полная неспособность к произношению, обусловленная расстройствами иннервации периферического речевого аппарата. Анартрия встречается значительно реже, чем дизартрия. При анартрии двигательные расстройства в оральной области так велики, что ребенок может долгое время есть лишь с посторонней помощью, а в дальнейшем процесс еды носит специфический характер.

И. И. Панченко разграничила детей с анартрией на три группы:

- дети с полным отсутствием голоса и речи;
- дети с наличием голосовых реакций;
- дети со слабовыраженной звукослововой активностью.

И. И. Панченко отмечала, что дети с анартрией имеют в основном смешанную неврологическую симптоматику, демонстрировавшую грубую патологию как центральных двигательных отделов, так и стволково-подкорковых отделов мозга. Наблюдалась выраженная асинхронность дыхательной, фонаторной и артикуляционной моторики у детей с анартрией было затруднено не только произношение, но и жевание, глотание, мимика. По анамнестическим данным, у детей в онтогенезе отсутствовал лепет.

При всем при этом органические нарушения голоса у детей при детском церебральном параличе делятся на центральные и периферические. К центральным нарушениям относятся афония и дисфония при различных формах анартрии и дизартрии (бульбарной, псевдобульбарной, мозжечковой и подкорковой).

Картина нарушения как самой гортани, так и голосообразования в случае с дизартрией бывает различной. Как уже было сказано, парезы и параличи одной поло-

вины гортани могут сочетаться с парезом другой. Положение парализованной половины, а следовательно, и голосовой складки может быть срединным (медиальным), близким к срединному (парамедиальным), боковым (латеральным), а также средним между медиальным и латеральным (интермедиальным). При медиальном положении голосовых складок больше страдает физиологическое дыхание, а чем значительнее складка отведена в сторону, тем больше нарушается голос. Однако следует отметить, что прямая зависимость наблюдается не всегда. Часто наступает атрофия, провисание голосовой складки, и тогда даже при срединном ее положении голос страдает весьма значительно.

Дизартрия у детей проявляется двумя основными синдромами — нарушением фонетической стороны речи и ее ритмико-мелодико-интонационной окраски. В клинической характеристике дизартрии обнаруживается общность двигательного и речевого расстройства, т. е. патология эфферентной и афферентной регуляции процессами рече- и голосообразования. Неоднородность клинической картины дизартрии выявляет своеобразие голосового нарушения при данном речевом расстройстве [7].

Нарушение просодической стороны речи является основным и наиболее стойким признаком дизартрии. Нарушения ритмоинтонационной стороны речи в наибольшей степени влияют на разборчивость, внятность, эмоциональную выразительность и даже семантическую структуру речи ребенка-дизартрика, страдающего ДЦП.

Причина нарушения голоса при дизартрии — патология эфферентного и афферентного звеньев управления интонацией. Несмотря на различие клинической картины дизартрии, можно выявить некоторые общие закономерности нарушения голосовой функции у этих детей. Причина эфферентного нарушения в паретичности, ограниченности произвольных движений языка, губ, мягкого неба, голосовых складок, мышц гортани, атаксии, нарушениях тонуса, гиперкинезах. Афферентная патология проявляется в нарушении проприоцептивной импульсации от органов артикуляции, дыхания, а также голосообразования.

Дифференцированный подход к анализу форм дизартрии на фоне ДЦП дает возможность выявить характерные особенности нарушения голосовой функции при данном речевом расстройстве. Выделяются следующие клинические формы дизартрии на основе ведущего синдрома поражения речевой моторики [1]:

- 1) спастико-паретическая,
- 2) спастико-ригидная,
- 3) спастико-гиперкинетическая,
- 4) спастико-атактическая,
- 5) атактико-гиперкинетическая.

В основу данной классификации положен принцип системного подхода к деятельности центральной нервной системы. Кора головного мозга функционирует в неразрывной связи с экстрапирамидной системой (подкорковыми образованиями), ретикулярной формацией и моз-

жечком. Поражение пирамидной системы на любом уровне приводит к нарушению произвольных движений, в том числе и артикуляционной моторики. Учитывая тесную функциональную зависимость различных уровней пирамидной системы, выделение смешанных форм дизартрии можно считать оправданным [1].

При спастико-паретической форме дизартрии грубо снижена сила, амплитуда произвольных артикуляционных движений. Причем чрезмерное напряжение мышц артикуляционного, дыхательного, голосового аппарата сочетается с вялостью движений этих органов. Подобная

дискоординация в работе голосообразующих мышц приводит к асинхронности всего процесса голосообразования, что проявляется в своеобразном нарушении высоты, силы, ритма, мелодики и тембра голоса.

Наиболее характерным для данной формы дизартрии является: 1) слабость артикуляционных и дыхательных мышц, особенно диафрагмы, гипокинезия гортанных мышц, 2) паретичность язычной, губной мускулатуры, мягкого нёба.

Характеристика дыхания и голоса при спастико-паретической форме дизартрии [1].

Дыхание: Дыхание в покое	Речевое дыхание
Дыхание поверхностное, ключичное. Возможен дифференцированный вдох и выдох через рот и нос. Губной и глоточный выдох свободные	Преобладает ключичный тип дыхания выдох слабый. Асинхронность дыхания и фонации проявляется в быстром истощении силы выдоха в процессе речи
Голос	
<i>Неречевая фонация</i>	<i>Речевая фонация</i>
Крик громкий, звонкий. Голосовые модуляции по высоте и силе недоступны. Фонация быстро истощается	Голос слабый, тихий, иссякающий по силе. Голосовые модуляции отсутствуют, звуковысотные изменения не выражены. По тембру голос глухой, назализованный, иногда хриплый, монотонный, немодулированный, тусклый

При спастико-паретической форме дизартрии наблюдается дискоординация в работе артикуляционного, дыхательного и голосового аппарата, спастичность или паретичность голосовых складок, что приводит к тяжелому нарушению голоса и речи, а соответственно грубо страдает ритмико-мелодико-интонационная сторона речи, ее разборчивость и внятность, а также — грубое изменение мышечного тонуса наряду с явлениями спастического па-

реза. При попытках к произвольной речи резко нарастает мышечный тонус в артикуляционном, дыхательном и голосовом аппарате.

Спастико-ригидная форма. Наиболее характерными признаками являются: 1) напряженность дыхательных мышц, 2) гиперкинезия гортани, 3) спастический парез в язычной, губной мускулатуре, мягком нёбе, что приводит к монотонности, назализации голоса [1].

Дыхание	Речевое дыхание
Дыхание в покое	
Дыхание поверхностное учащенное. Выдох непродолжительный. Воздушная струя слабая, рассеянная, толчкообразная	Дыхание поверхностное, учащенное. Нет дифференциации носового и ротового дыхания. Выдох короткий, слабый. Быстрое истощение силы выдоха в процессе речи. Наблюдается речь на вдохе одновременно с речью на выдохе
Голос	
<i>Неречевая фонация</i>	<i>Речевая фонация</i>
Голос громкий, звонкий при крике, плаче, смехе. Голосовые модуляции по высоте недоступны, по силе есть, но быстро истощаются	Голос слабый, тихий, иссякающий, по силе голос постоянно меняется. Голосовые модуляции отсутствуют, звуковысотные изменения недоступны. По тембру голос глухой, назализованный, хриплый, монотонный, немодулированный, сдавленный, зажатый, гортанный, форсированный, прерывистый, напряженный. Наблюдаются явления детонации и тремолирования. Голос быстро утомляется. Темп речи быстрый. Постоянного ритма нет

При спастико-гиперкинетической форме дизартрии явления спастического пареза сочетаются с атетическими и хореическими гиперкинезами. Артикуляционные движения беспорядочны, хаотичны, нелокализованы, аритмичны, затруднены [1].

Голосовые расстройства при экстрапирамидных нарушениях описал М. Зеeman, назвав их «экстрапирамидным фонаторным синдромом». Он отмечает характерное нарушение дыхания, голоса и всей мелодической окраски речи при указанном синдроме. Так, дыхание обычно уко-

роченное, при аффективном состоянии больного ускоряется, появляется асинхронность между грудными и брюшными дыхательными движениями (напоминает дыхание при заикании). Голос изменяется по силе и длительности звучания в связи с гиперкинезией или гипокинезией гортани, нарушением дыхания. Наблюдается заметное сокращение фонаторного периода — голос замирает через 3—5 секунд, больной делает частые вдохи. Тембр голоса приобретает носовое звучание в связи с отодвиганием поднятого мягкого нёба от задней стенки глотки. Ринофония

при этом не носит постоянного характера, увеличивается к концу фразы или к концу фонации. Для такой речи характерна монотония, монодинамия и нарушения темпа — его ускорение или замедление, поэтому необходима дифференциальная диагностика с заиканием (часто бывают диагностические ошибки). Кроме того, голос может быть афоничным или дисфоничным с ларингеальной гиперфункцией, глухим, чрезмерно громким, трудно управляемым. Певческим голосом эти дети обычно не владеют, петь не могут. Наиболее характерными признаками спастико-гиперкинетической формы дизартрии являются:

1) гиперкинезы в дыхательной мускулатуре, которые вызывают её напряжение или, наоборот, слабость, вялость. Поэтому голос не только слабый, тихий, но постоянно истощающийся;

2) дискинезия гортани, поэтому голос, с одной стороны, сдавленный, а с другой — вибрирующий;

3) спастический парез в язычной, губной мускулатуре в сочетании с гиперкинезами придает голосу монотонный оттенок с выкриками и повышением голоса. Фонетическая сторона речи страдает обычно незначительно.

Дыхание: Дыхание в покое	Речевое дыхание
Дыхание поверхностное, неравномерное. Выдох слабый, воздушная струя рассеянная. Нет координации вдоха и выдоха	Дыхание поверхностное, хаотичное, неравномерное, ключичное. Выдох слабый, короткий. Добор воздуха на каждом слове, часто речь на высоте задержанного вдоха. Нет синхронности вдоха и выдоха
Голос: Неречевая фонация	Речевая фонация
При крике, плаче, смехе голос громкий, звонкий. Голосовые модуляции по высоте и силе доступны в смехе	Голос слабый, быстро истощающийся, отрывистый, толчкообразный. Произвольные голосовые модуляции отсутствуют, звуковысотные изменения недоступны. Звонкость непостоянная — в начале фонации голос звонкий, к концу — глухой. Голос монотонный, назализованный, сдавленный, тремолирующий, вибрирующий, визгливый. Темп речи быстрый, но непостоянный, определенного ритма нет

Дисфония при различных формах дизартрии у детей характеризуется своеобразным и сложным нарушением высоты, силы и тембра голоса со многими нейродинамическими наслоениями [4]. Характеристика дизартрии осложняется клиническими синдромами детского церебрального паралича. Основной причиной расстройства голоса в одних случаях является асинхронность в деятельности артикуляционного, дыхательного и голосового аппарата, а в других — паретичность движений голосовых складок и артикуляционной моторики. Изучение нарушения голоса при различных формах дизартрии у детей может быть важным диагностическим признаком определения формы дизартрии. К периферическим органическим расстройствам голоса относятся нарушения голоса, связанные с патологоанатомическими изменениями в гортани, надставной трубе и снижением слуха.

Компенсация дефекта у ребенка с ДЦП происходит при условии перехода здоровой голосовой складки за среднюю линию и смыкания ее с парализованной. Это достигается только при включении значительного числа физиологических компонентов, расположенных в разных зонах нервной системы и рабочей периферии.

Комплекс упражнений при коррекции голоса у детей с ДЦП:

Приемы постановки голоса при дизартрии, как правило, используют упражнения, заимствованные из вокальных техник и рекомендуемые для преодоления дисфонии и афонии.

При первых попытках получения звучного голоса для тренировок рекомендуется кратко, на твердой атаке произносить фонему [м]. Выбор этой фонемы определя-

ется ее наилучшей физиологической основой — незначительной напряженностью и довольно большим импедансом. Если при ее произнесении корень языка опускается и подача звука подбирается так, чтобы он «ударился» в какую-либо точку по средней линии твердого нёба, легко достигается звучание, именуемое в фониатрической практике «в маске». В описанной позиции увеличивается объем ротовой полости, а звук, ударяясь в твердое нёбо, вызывает резонанцию вышележащих полостей. Резонаторные явления возбуждают лицевой и тройничные нервы, которые рефлекторно связаны с голосовыми складками. Импеданс и резонанс, возникающие в придаточных пазухах, активизируют работу голосового аппарата.

Произносить [м] предлагается следующим образом: губы спокойны сомкнуты, между резцами расстояние приблизительно 1 мм, мягкое нёбо слегка напряжено. Звук произносится кратко, при этом должна возникнуть легкая вибрация костей черепа. Когда постепенно, методом проб и ошибок, достигается оптимально возможное звучание голоса, продолжительность фонации увеличивается.

Далее следует переходить к тренировкам в произнесении слогов — [м] сочетается с гласными, которые добавляются в определенной последовательности [а, о, у, э, и], т. е. по мере увеличения импеданса — *ма, мо, му, мэ, ми*. Звук [а] считается наиболее простым, при его образовании расширяется объем ротовой полости. Он самый громкий и при фонации не требует очень плотного смыкания голосовых складок, поэтому для людей с патологией голосового аппарата более доступен. Фонация [и] должна вызывать плотное замыкание голосовой щели. В процессе тренировок достигается полноценная фонация всех слогов, однако предпочтение в длительности звучания отдается фонеме [м].

Закрепление голосовых кинестезии достигается упражнениями с использованием всех звонких согласных — сонорных и щелевых:

ма, мо, му, мэ, мы;	ва, во, ву, вэ, вы;
на, но, ну, нэ, ны;	за, зо, зу, зэ, зы;
ла, ло, лу, лэ, лы;	жа, жо, жу, жэ, жи.

Следующим этапом в фонетических занятиях является произношение пар слогов на одном выдохе с ударением на втором слоге. Согласный звук произносится длительно:

мама, мамо, маму, мамэ, мамы;	вава, ваво, ваву, вавэ, вавы;
нана, нано, нану, нанэ, наны;	заза, зазо, зазу, зазэ, зазы;
лала, лало, лалу, лалэ, лалы;	жажа, жажо, жажу, жажэ, жажи;

Постепенно голос становится достаточно звучным, увеличивается фонационный выдох. Для координации фонации и дыхания цепочки слогов удлиняются.

Рекомендуется произнесение семи слогов с перемежающимися ударениями:

мама — мама — мамама, момо — момо — момомо, муму — муму — мумуму, мэмэ — мэмэ — мэмэмэ, мымы — мымы — мымымы;

нана — нана — нанана, ноно — ноно — нононо, нуну — нуну — нунуну, нэнэ — нэнэ — нэнэнэ, ныны — ныныны;

лала — лала — лалала, лоло — лоло — лололо, лулу — лулу — лулулу, лэлэ — лэлэ — лэлэлэ, лылы — лылылы;

вава — вава — вавава, вово — вово — вовово, вуву — вуву — вувуву, вэвэ — вэвэ — вэвэвэ, вывы — вывы — вывывы;

заза — заза — зазаза, зозо — зозо — зозозо, зузу — зузу — зузузу, зэээ — зэээ — зэээээ, зызы — зызы — зызызы;

жажа — жажа — жажажа, жожо — жожо — жожожо, жужу — жужу — жужужу, жеже — жеже — жежеже, жижи — жижи — жижижи.

Далее можно начинать тренировку сочетаний гласных звуков с сонантом [j], который образуется с незначительным шумом и колебанием голосовых складок: ай — яй, ой — ей, уй — юй, эй — ей — гласный звучит кратко, а [j] — продленно. Большой импеданс этой фонемы оказывает активизирующее влияние на функцию голосовой щели. Ее сочетание с гласными, произносимыми на твердой атаке, служат действенной тренировкой звуочной фонации.

Хорошей тренировкой по координации дыхания и голосообразования является длительное произнесение гласных фонем [а, о, у, э, и] и их сочетаний:

а, ао, ау, аэ, аи, аоу, аоэ, аои, аоуэ, аоуи, аоуэи;
о, оа, оу, оэ, ои, оау, оаэ, оаи, оауэ, оауи, оауэи;
у, уа, уо, уэ, уи, уао, уаэ, уаи, уаоэ, уаои, уаоэи;
э, эа, эо, эу, эи, эао, эау, эаи, эаоу, эаои, эаоуи;
и, иа, ио, иу, иэ, иао, иау, иаэ, иаоу, иаоэ, иаоуэ.

Все голосовые упражнения сначала произносятся отраженно вслед за логопедом, затем самостоятельно. Данный этап занятий может быть завершен, если голос на всех тренировках звучит легко, без напряжения, обладает достаточной силой и звучностью, жалобы на утомление отсутствуют.

Для закрепления навыков полноценного звучания приступают к произнесению слов, сначала таких, которые начинаются с прямых ударных слогов типа *ма, мо, му, мэ, мы, на, но, ну, нэ, ны* и т. п.

Литература:

1. Алмазова, Е. С. Логопедическая работа по восстановлению голоса у детей. — М., 2005.
2. Бадалян, Л. О., Журба Л. Т., Тимонина О. В. Детские церебральные параличи. М., 1989.
3. Лаврова, Е. В. Логопедия. Основы фонетической. — М., 2007.
4. Лаврова, Е. В., Коптева О. Д., Уклонская Д. В. Нарушения голоса. — М., 2006.
5. Мастюкова, Е. М., Ипполитова М. В. Нарушения речи у детей с церебральным параличом. М., 1995.
6. Орлова, О. С. Нарушения голоса у детей. М.: Астрель, 2005.
7. Семенова, К. А., Мастюкова Е. М., Смуглин М. Я. Клиника и реабилитационная терапия детского церебрального паралича. М., 1972 г.
8. Стремникова, А. В. Нарушение речи при ДЦП. — Омск, 2009.
9. Интернет-портал <http://academy.edu.by/sites/logoped/rechdzp.htm>

Проблемы восприятия речи у детей с последствиями очаговых поражений мозга

Волкова Светлана Валентиновна, аспирант

Московский государственный гуманитарный университет имени М.А. Шолохова

В данной публикации рассматриваются проблемы восприятия речи, обусловленные нарушениями фонематических процессов у детей с очаговыми поражениями мозга преимущественно в перинатальном и раннем постнатальном периодах (до 3-х лет).

Симптомы нарушения фонематического слуха, можно разбить на три категории: 1) связанные с неполноценной слуховой перцепцией (то есть с тугоухостью), 2) обусловленные нарушением способности к различению фонем, то есть к дифференциации их перцептивных признаков (неполноценностью фонематического восприятия) и 3) те, в основе которых лежит несформированность, нечеткость сенсорных эталонов звуков речи (то есть фонематических представлений). Первую категорию не рассматриваем, так как она связана с физиологическим нарушением слуха.

Нарушения фонематического восприятия по происхождению могут быть первичными и вторичными. Первичные нарушения фонематического восприятия встречаются редко — только при сенсорной алалии и соответственно сенсорной афазии, когда нарушена способность к распознаванию, как отдельных звуков, так и фонетических слов. Это нарушение сопровождается неполноценностью образования связи между фонетическим образом и значением и распространяются на все звуки речи [Трауготт Н.Н., Кайданова С.И., 1975].

Постепенно у таких детей угасает даже ориентировочный рефлекс на речевые стимулы. Вторичные, парциальные нарушения фонематического восприятия проявляются преимущественно в смешении слов-квазиомонимов типа бочка-почка, коза-коса, дома-том и т.п. Ребенок путает значения этих слов, соотнося их с картинкой или при восприятии фраз, содержащих такие слова. Такие смешения касаются только парных согласных. Количество смешиваемых пар варьирует от 1 до 5–6. Данные симптомы проявляются непосредственно только при специальном исследовании. Например, при подборе слов (или соответствующих картинок), включающих заданный звук. Косвенно этот недостаток обнаруживается в наличии стойких смешений определенных звуков в произношении даже после того, как они уже освоены артикуляторно. В школьном возрасте это приводит к появлению дисграфических ошибок. [А.Н. Корнев]

Следующая категория — нарушения фонематических представлений. То, что в логопедии получило название «фонематические представления», не имеет достаточно четкого определения. По своей сущности это скорее приближается к метаязыковым, чем к языковым явлениям. Недостаточность фонематических представлений в устной речи детей предположительно может проявляться в наличии замен и смешений звуков. Нередко эти недостатки

выступают как механизм некоторых нарушений письма. В ряду симптомов нарушений устной речи мы рассматриваем их только потому, что традиционно в логопедии «несформированность» фонематических представлений выделяется как один из компонентов фонетико-фонематического недоразвития речи [Никашина Н. А, 1965, Левина Р.Е., 1968].

Проблема нарушений речевой функции, в частности, фонематического слуха и фонематического восприятия у детей в результате травмы головного мозга, нарушений мозгового кровообращения (инсульт), нейроинфекций, в настоящее время недостаточно изучена. При анализе речевого расстройства необходимо учитывать различные патологические процессы, которые неизбежно откладывают отпечаток на характер развития речи и специфику ее нарушений. Каждый этиологический фактор имеет свои последствия, и синдром, вызванный тем или другим фактором, может быть различным на разных стадиях течения основного нарушения. Например, при сосудистом заболевании афазия может быть различной в зависимости от характера инсульта (геморрагического или ишемического), распространенности атеросклеротического процесса. Нарушение речи (афазия или алалия) вызванные травмой головного мозга, характеризуется большей связью с очаговым поражением мозга. Ей часто свойственно хорошее обратное развитие, т.к. травматические поражения обычно встречаются у молодых людей с сохранными мозговыми сосудами и большими компенсаторными возможностями.

Анализ последних исследований и публикаций показал следующее. Схожесть детской афазии с алалиями проявляется в: нарушении всех компонентов речи; общей незрелости и в первом, и во втором случаях речевой функциональной системы и связанных с нею психических функций. Различия в том, что: алалия — системное недоразвитие речи, а афазия — системный распад уже сформировавшейся речи. Следовательно, коррекционно-педагогическая работа при алалии — воспитание речи, при афазии — восстановление речи (М.Г. Храковская, А.В. Семенович, Л.С. Цветкова, Зыков, Зайцев).

Современные представления о процессе речевосприятия, особенностях его формирования в онтогенезе и дизонтогенезе базируются на фундаментальных исследованиях Л.С. Выготского, И.Н. Горелова, Н.И. Жинкина, Е.И. Исениной, М.М. Кольцовой, М.И. Лисиной, А.Р. Лурии, О.В. Правдиной, Э.Л. Фрухт, Н.Х. Швачкина. Проблемы диагностики и коррекции импрессивной стороны речи на первом году жизни рассматриваются в логопедии на примере детей с ДЦП (Е.Ф. Архипова, О.Г. Приходько); детей с нарушениями психомоторного

развития в условиях специализированного учреждения и семейного воспитания (Ю.А. Разенкова и другие); детей с перинатальными нарушениями ЦНС (З. М. Дунаева, Н.С. Жукова, Е.В. Кожевникова, Е.М. Мاستюкова, Л.И. Ростягайлова и др.). Младенцы с родовыми травмами (ПП ЦНС травматического генеза) признаны объектом современной системы раннего вмешательства (Н.Ю. Баранова, Е.В. Кожевникова и др.). Вместе с тем исследований, посвященных особенностям диагностики и преодоления нарушений восприятия речи у детей дошкольного возраста с очаговыми поражениями мозга, мы не нашли.

Анализ литературных источников выявил неоднозначность научных подходов к вопросам, связанным с содержательной стороной понятия импрессивной речи в довербальный период, с временными границами и условиями ее появления, а также признание самими специалистами недостаточности теоретических и экспериментальных данных, которые бы характеризовали особенности речевого и языкового онтогенеза в рамках конкретной речевой патологии.

Опыт практической работы показывает, что при работе с детьми с последствиями очаговых поражений мозга необходимо учитывать время наступления поражения: перинатальный или постнатальный период, и рассматривать особенности развития фонематических процессов в доречевом и раннем речевом периоде. При обследовании ребенка мы можем выделить симптомы нарушения импрессивного и экспрессивного уровня.

Рассмотрев клинические примеры, мы отмечали разные проявления нарушения формирования фонематического восприятия, в основном вторичного характера. В одном случае, отмечаются симптомы нарушения «фонематического слуха», в данном случае нарушение фонематических представлений, что скорее всего связано с выраженной кинестетической апраксией (афферентная алалия), т.е. из-за недостатка артикуляционных опор. В другом случае, отмечались симптомы нарушения «фонематического слуха», которые проявлялись в ярко выраженном вторичном нарушении фонематического вос-

приятия и проявлялись преимущественно в смешении слов-квазиомонимов, импрессивном аграмматизме.

С пациентами проводились занятия, направленные на уточнение схем произвольных оральных, мимических, артикуляционных движений, развитию скорости переключений произвольных оральных, развитие работоспособности мышц артикуляционного аппарата. Также проводилась работа над развитием фонематического восприятия и фонематических представлений с использованием аппарата «Интон-М».

Для того, чтобы выявить особенности формирования и восстановления фонематических процессов речи у детей с последствием очагового поражения мозга и выяснить особенности течения нейрореабилитационного периода, изучить условия, которые влияют на характер восстановления мозговой функции необходимо исследовать большее число клинических случаев.

Из опыта работы с детьми с последствиями локальных поражений мозга (ПЛМП) можно сделать вывод о полиморфности речевых нарушений у пациентов. По степени выраженности речевые нарушения имеют в основном тяжелую и среднюю степень. Опыт работы указывает на необходимость наиболее ранней комплексной нейрореабилитационной помощи таким детям, которая заключается в участии группы специалистов, и где ведущую роль играет интенсивное коррекционно-восстановительное обучение с использованием специального инструментария из-за сложности речевой патологии.

Для оптимизации логопедического воздействия необходим учет особенностей речевого развития до заболевания, возраста возникновения нарушения речи, характера и последствий очаговых поражений мозга, времени. В связи с этим на этапе коррекционно-восстановительного обучения детей с ПЛПМ специалистам требуется инновационный инструментарий для предупреждения и выявления проблем восприятия речи, который бы учитывал глубинные механизмы смыслообразований, взаимосвязь мыслительных, речемыслительных и собственно речевых процессов. Для реализации этих задач предполагается использование специального аппарата «Интон-М».

Литература:

1. Аксенова, Л.И., Ласеев А.А., Тюрина И.Ш. и др. Программа ранней комплексной диагностики уровня развития ребенка от рождения до 3-х лет // Дефектология. — 2002. — №5. — с. 3–9.
2. Александрова, Н.А. О клиническом обследовании детей раннего возраста со сложной структурой дефекта // Дефектология. — 2003. — №4. — с. 30–33.
3. Актуальные проблемы нейropsychологии детского возраста: Учебное пособие/Цветкова Л.С., Семенович А.В., Котянина С.Н. и др.; Под ред. Цветковой Л.С. — М.: Московский психолого-социальный ин-т; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЕК», 2001. — 272 с.
4. Визель, Т.Г. Патология речи и ее преодоление у детей и взрослых с точки зрения эволюции речевой функции/в кн. Детская речь: норма и патология. — Самара, 1996
5. Кривошапова, Л.А. Проблема понимания и использования невербальных средств общения у детей с общим недоразвитием речи 6. Ромусик М.Н. Дифференцированная коррекционно-логопедическая работа с детьми младшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи/Психолого-педагогический журнал Гаудеамус, № 1 (9), 2006.

6. Корнев, А. Н. Основы логопатологии детского возраста: клинические и психологические аспекты. — СПб.: Речь, 2006. — 380 с: ил.

Использование нетрадиционных методов работы учителя-логопеда по формированию фразеологического словаря у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

Дубинчук Лариса Васильевна, учитель-логопед
ГБДОУ Детский сад №22 комбинированного вида (г. Санкт-Петербург)

Наиболее важной и актуальной проблемой обучения и воспитания детей с общим недоразвитием речи является овладение образно-выразительными средствами общения.

Если ваш ребёнок спросит: «Когда мы пойдём кино?», а в ответ услышит фразу: «Когда рак на горе свистнет», то очень удивится. Малыш обязательно заинтересуется: «А разве раки умеют свистеть?»

В основе таких историй лежит интересное явление языка — способность слов соединяться в целостные выражения, используемые в речи в переносных значениях. Так выражение «делать из мухи слона» означает «сильно преувеличивать или придавать чему-нибудь незначительному большое значение», а «грести деньги лопатой» — «много получать, зарабатывать, наживать. Но именно использование таких оборотов придаёт нашей речи яркость, убедительность, выразительность и эмоциональную окраску.

Фразеологизмы являются одним из источников развития выразительности детской речи и находят свое отражение в произведениях художественной литературы и устного народного творчества, в том числе и в малых фольклорных формах. Художественная литература, фольклор дают прекрасные образцы русского языка, подражая которым ребенок успешно учится родному языку. Пословицы, поговорки и фразеологизмы образны и поэтичны, они наделены сравнениями, яркими эпитетами и метафорами.

В русском языке очень много выражений, которые следует понимать в переносном смысле. А ребёнок мыслит конкретно, он привык воспринимать слова в их прямом значении, поэтому ему часто неясен иносказательный смысл.

Наиболее актуальна работа по овладению образно-выразительными средствами общения с детьми старшего дошкольного возраста. К этому времени словарь ребенка насыщен в достаточной мере для того, чтобы была предоставлена возможность открытия всего богатства родного языка. С детьми младшего возраста эта работа нецелесообразна, так как только к старшему дошкольному возрасту у детей развивается осмысленное восприятие, проявляющееся в понимании содержания и нравственного

смысла произведения, в особенности замечать и выделять средства выразительности.

Фразеологизмы всегда сложны по составу, но образуются из соединения нескольких слов, это сближает их с обычными, или, как их называют, свободными, словосочетаниями. Однако в свободных словосочетаниях любое слово можно заменить другим, если оно подходит по смыслу. Фразеологизмы такой замены не допускают.

В отличие от свободных словосочетаний фразеологизмы не допускают включения в них новых слов, в их составе нельзя обновлять не только лексику, но иногда и грамматические формы входящих в них слов. Во многих фразеологизмах нельзя менять даже порядок слов.

Фразеологизмы воспроизводятся в речи всегда только в таком виде, в котором они закрепились по традиции. Воспроизводимость — это важнейшее отличительное свойство фразеологических оборотов — делает их похожими на отдельные слова. Это сходство поддерживается ещё и тем, что фразеологизмы обычно являются синонимами обычных слов.

Очень важным является создание необходимых условий для формирования у детей с общим недоразвитием речи способности к овладению образно-выразительными средствами языка, как необходимой предпосылки гармоничного развития личности.

Несформированность фонетико-фонематического, лексического, грамматического компонентов речевой системы детей с общим недоразвитием речи оказывает отрицательное воздействие на развитие их связной речи и существенно влияет на речевое поведение. Под общим недоразвитием речи мы понимаем такое отклонение в речевом развитии, которое одновременно характеризуется и несформированностью процесса говорения, и несформированностью процесса восприятия речевых сообщений. В этом случае речевая несостоятельность детей проявляется как в невозможности оперирования языковыми средствами общения (фонетическими, лексическими и грамматическими), так и в явно выраженных недостатках восприятия. Данные недостатки в речевой системе приводят к обеднению экспрессивной лексики у детей с общим недоразвитием речи и создают затруднения в овладении образно-выразительными средствами

речи, такими как эпитеты, сравнения, метафоры, олицетворения, антонимы и синонимы.

Детям с общим недоразвитием речи трудно усвоить общее значение словосочетания, не зависящее от конкретного смысла слов, его составляющих. Поэтому в работу необходимо включать те фразеологизмы, смысл которых детям будет ясен при создании определенной ситуации или при соответствующем объяснении. Такую речевую работу учитель-логопед может вести на материале любой лексической темы.

Основывается такая работа на ведущей деятельности детей этого возраста — игровой. Поэтому проходит интересно для детей и педагогов.

Работа проводится поэтапно.

I этап: Ознакомительный

II этап: Основной

III этап: Заключительный.

В процессе этой работы решаются следующие задачи:

1. Определение содержания словарной работы
 2. Усвоение переносного значения слова детьми
 3. Совершенствование качества связных высказываний дошкольников
 4. Становление словесного творчества
 5. Развитие образно-выразительной речи детей
 6. Понимание содержания текстов художественной литературы
 7. Формирование интереса к родному языку у детей и родителей
 8. Совместная деятельность с родителями
- Ознакомительный этап.
Знакомство с фразеологическим оборотом.

На этом этапе необходимо привлечь внимание детей к необычным выражениям. Детям задаются вопросы типа: «Как ты понимаешь такое выражение?», «Когда так говорят?»

Фиксируется понимание детьми фразеологического оборота (без уточнений и исправлений). Проводится анализ ответов детей.

Основной этап.

Толкование фразеологического оборота.

На этом этапе следует учить детей воспринимать, понимать и использовать простые по содержанию, доступные им выражения из народно — разговорной фразеологии.

При работе над фразеологизмами можно использовать следующие дидактические игры и упражнения:

1. Подбор картинок или иллюстраций к образным выражениям. Детям предлагается определить и назвать, какие выражения могут быть связаны с этими картинками. (нос, комар, язык)
2. Подбор конкретных жизненных ситуаций, к которым можно отнести данную пословицу или поговорку — «Семейные истории», «Придумай рассказ с фразеологизмами». Этот вид работы можно проводить совместно с воспитателями группы, создавая альбом или журнал «Семейные истории нашей группы».

3. «Закончи пословицу, поговорку...» («Без труда не вытащишь ...»)

4. «Исправь ошибку» («Два сапога — тара»)

5. Подбор синонимов и антонимов к фразеологизмам «Слова-приятели», «Слова-неприятели»

6. «Расскажи о животном». Детям предлагается назвать какое выражение связано с этим животным лиса — хитрая, еж — колючий, трусливый как заяц, а смелый как лев».

7. «Кто больше?» Детям предлагается назвать как можно больше необычных выражений.

8. «Найди фразеологизм в сказке»

9. Дидактическое упражнение «Спроси у мамы, папы...»

Далее следует один из вариантов работы над фразеологизмами

на материале викторины «В начале было слово...»

«КАША В ГОЛОВЕ»

Значение:

Путаница, неразбериха, отсутствие ясности и четкости в мыслях.

Ничего я не пойму:

Что? К чему? И почему?

Мыслей в голове — сто две...

Вот так каша в голове!

Говорят дети:

Так говорится о том, кто очень много каши съел, так много, что даже в голове каша; или говорится о том, у кого все мысли перепутались.

Задание.

У бедного мальчика такая «КАША В ГОЛОВЕ». Попробуй догадаться, о чем он думает, и отгадай, как его зовут. Среди всех этих слов спряталось его имя.

«МОЛОТЬ ЧЕПУХУ»

Значение:

«Молоть чепуху» — значит говорить что-то неправильное, глупое, бессмысленное. Так говорят, когда человек рассуждает о том, чего сам не знает.

Что за шум, что за гром

Раздается в поле? —

Целый день Тит с Петром

Чепуху мололи!

Намололи три мешка...

Вот такая чепуха!

Говорят дети:

«Молоть чепуху» — это значит говорить о чем-то очень смешном, веселом и необычном.

Задание.

Художник все перепутал и нарисовал чепуху. Разберись что здесь не так. (картинки с нелепицами)

На мельницу привезли сказки, и мельница их так перемолола, что все сказки перепутались — и получилась настоящая чепуха. Посмотри на картинки и найди соответствующие пары, чтобы получились известные тебе сказки.

Собери сказку (разрезные картинки)

«РАЗВОДИТЬ ТАРЫ-БАРЫ»

Значение:

Тары-бары — пустые разговоры, болтовня. Вспомните просторечные слова «тараторить», «тарабанить». «Разводить тары-бары» — значит болтать пустяки, заниматься пустыми разговорами.

Две подружки, две Тамары

Разводили тары-бары.

Что за тары? Что за бары?

Не поймет никак родня.

Эти тары, эти бары —

Это просто болтовня!

Говорят дети:

Тары-бары — это вообще неизвестно что, а вот тараторить — это очень быстро говорить, так, что тебя никто понять не может.

Задание:

На рисунке все болтают между собой — «Разводят тары-бары»...

Подумай, о чем могут болтать между собой мышата, котята, девчонки и мальчишки. Соедини линиями наших героев, разводящих тары-бары, и предмет их разговора.

«СМЕШИНКА В РОТ ПОПАЛА»

Значение:

Говорят тогда, когда человек не может удержаться от смеха.

В стране Хохотания

Жили смеянцы

Любили смеянцы веселье и танцы,

И просто смеются любили смеянцы.

Пусть слово не ново

И шутка стара —

Смеются готовы

Они до утра.

Говорят дети:

Сделать надо что-то смешное, рассказать что-то смешное. Когда захохотался и остановиться не можешь.

Задание:

Народная игра «СМЕШИНКА»

Активизировать производные наименования предметов. Соотносит движение и производный глагол.

Каждому играющему дают какое-нибудь смешное имя, например: перо, береста, чернильница, книга, азбука, словарь и т. д.

Затем водящий обходит всех по очереди и задает им различные вопросы, на которые те должны ответить именем, какое им дано. Например:

— Ты кто?

— Перо

— Кто твой брат?

— Словарь?

— Что ты сегодня ел на завтрак?

— Бересту.

И так далее. (Вопросы относятся к разным детям). Кто засмеется — платит фант. В конце фанты разыг-

рываются. Даются шуточные задания: прокукарекай три раза, похлопай крыльями как ворона, прошагай как гусыня и т. п.

«СЛОВО НЕ ВОРОБЕЙ, ВЫЛЕТИТ — НЕ ПОЙМАЕШЬ!»

Значение: Эта пословица учит нас тому, что надо отвечать за свои слова, бережно и вдумчиво к ним относиться. Не торопится что-то говорить, а сначала подумать, потом отвечать.

Так обо мне твердит молва:

Я вспыльчивый! Я пылкий!

Хочу молчать — летят слова,

Как пробка из бутылки.

Совет недавно мне дала

Одна девчонка в школе:

— Когда закусишь удила,

Вспылишь помимо воли,

Чтоб поскорей в себя прийти,

Считай в уме до десяти.

Попал я в дедушку мячом

И закричал: — А я причем?

Но, досчитав до десяти,

Сказал: — Ну, дедушка, прости.

Говорят дети:

Если тебе что-то сказали, а ты не делаешь.

Я думаю, что если мама сказала что-то сделать, ты это делаешь.

Если выдерут перья у голубя, то он не улетит.

Если ты кому-то сказал обидное, то человеку будет неприятно, и это не исправить.

Задание: Прежде чем ответить, подумай. Угадай, какое слово здесь спряталось? (изографы)

«ЧЕСАТЬ ЯЗЫКОМ»

Значение:

Пустые разговоры, болтовня, так говорят, когда сплетничают.

Тараторила Сорока:

— Зла Гадюка и жестока.

И её детёныши —

Сущие гадёныши.

— Перестань чесать язык, —

Ей в ответ сказал Кулик.

И воскликнула Сова:

— Ты, Сорока, не права.

Знать должна любая птица,

Что злословить не годится.

Говорят дети:

Зубы почесать, до верха рта

Что-то чешется

Может долго говорить, много... Да, когда не останавливается

Задание: Скажи правильно и быстро. (Скороговорки с отработкой звуков).

Пять котят пить хотят.

Дядя Дима иди мимо.

Шла Саша по шоссе и сосала сушку.

«ЯЗЫК БЕЗ КОСТЕЙ»

Значение: Говорится о том, кто не в меру болтлив.

Когда я взрослым стану,

Я все позволю сыну:

Руками есть сметану.

И прыгать мне на спину.

Валяться на диване,

На стенке рисовать,

Жука хранить в кармане,

Лица не умывать,

Кричать,

По лужам бегать,

Спилить у стула ножки,

Не спать и не обедать,

Скакать верхом на кошке.

Крутить в часах пружину, пить воду из-под крана.

Я все позволю сыну,

Когда я взрослым стану!

Говорят дети:

В языке итак нет костей. Это так: тра-та-та...

Когда много говоришь: ля-ля-ля...

Болтать пустяки.

Задание:

Чего на свете не бывает? Исправь ошибку и назови нужное слово.

Черный мел Старый малыш Твердая вата

Горячий снег Молодой старичок

Заключительный этап.

Составление словаря-минимума по теме. Рисунки детей. Игра «Вспоминаем и называем», фиксация понимания детьми фразеологического оборота. Викторина с родителями, выставка газет «Семейные истории».

В результате такой комплексной работы у детей в значительной мере улучшилось понимание фразеологических оборотов, обогатился словарный запас, речь стала более яркой, образной и выразительной. А родители воспитанников в результате такой совместной деятельности всё активнее сотрудничают с педагогами и специалистами.

Литература:

1. К.В. Иванова, В.А. Рыбаков Сами с усами. Весёлый словарь фразеологизмов для ребят и их родителей. Москва, издательство «Лист», 1998 г.

Причины девиации в поведении детей и как их избежать

Майданкина Инна Викторовна, учитель начальных классов
ГБС (К) ОУ школа-интернат №2, (г. о. Жигулёвск, Самарская область)

Процесс развития личности зависит от окружающего социального пространства, субъектами которого являются семья, школа, сверстники и сам ребёнок. Соотношение разнонаправленных влияний (как позитивных, так и негативных) в определенном пространстве во многом определяет возможные варианты формирования будущей личности общества. Нравственная, положительно ориентированная среда благоприятно влияет на формирование личности подрастающего ребёнка. Если раньше асоциальное поведение наблюдалось у подростков, в переходный период, то в настоящее время это не редкость у детей начальной школы. Педагогу приходится иметь дело с детьми, социальное пространство которых оставляет желать лучшего. Пример родителей, стиль воспитания ребенка в семье и приводит к школьной, а в дальнейшем и социальной дезадаптации. И если ребёнку вовремя не помочь, то в дальнейшем могут пополниться ряды безнадзорны и беспризорных детей. С самого рождения ребенок впитывает в себя ту атмосферу и принимает за основу те социальные нормы поведения, в которых он воспитывается. Семья как микро модель общества выступает важнейшим звеном многогранного процесса формирования личности будущего гражданина своей страны.

Именно семья должна служить проводником включения маленького человека в сложный и противоречивый реальный мир. Сегодня перед семьёй остро стоит проблема её дезорганизации, которая связана с нарушением не только взаимопониманий в вопросах воспитания между супругами, но и системы «родители — ребёнок», взаимным отчуждением родителей и детей. Семья перестала выполнять своих воспитательных функций: успешной социализации детей, обеспечение психологического комфорта, эмоционального благополучия ребёнка. Большую роль она несёт как разрушительную. В настоящее время общество, а в первую очередь школа, заинтересованы в максимально полном использовании потенциала семьи. Откуда возникают проблемы между «отцами и детьми». Да в первую очередь от стиля воспитания ребёнка в семье. Давайте рассмотрим некоторые, наиболее распространённые из них.

«Загубленное детство» — предполагает слепое обожание, мелочная опека, потакание желанием своего чада. Ребенок выступает центром семьи, где присутствует неоправданная идеализация его любых поступков. Всё это приведёт к торможению процесса успешной социализации в обществе, несамостоятельность поступков, ин-

фантильность, эгоизм, своеволие, упрямство, капризность, ложь, завышенная самооценка.

«Равнодушное детство» — пренебрежение интересами ребёнка, отчуждённость, равнодушие к успехам или неудачам малыша, попустительство (приобретение житейского опыта за счет своих личных ошибок, не зависимо от последствий), бесконтрольность. В результате мы получаем — замедленное эмоциональное развитие, обостренное чувство самолюбия, агрессивность, отчаяние, озлобленность, недоверие к взрослым, разочарование, уход в свой собственный мир.

«Задавленное детство» предполагает чрезмерную опеку, запреты как систему воспитания, чрезмерную требовательность, жесткость в обращении, излишнюю строгость, постоянные нотации, грубость в проявлении родительской власти. Итог такого воспитания видится в следующем: проблемы в социализации, подавление личных желаний, неуверенность в себе, страх, коварство, мстительность, обидчивость, озлобленность, попадание в зависимость к сильным сверстникам, приспособленчество, угодничество, заниженная самооценка.

«Загубленное детство» подразумевает аморальный пример родителей, полную бесконтрольность, безнадзорность за воспитание ребёнка, сам ребёнок выступает как объект постоянных ссор, где каждый из родителей стремиться привлечь его на свою сторону. Результат на лицо: ребёнок признает только физическую силу, происходит формирование антисоциального идеала, ребёнок постоянно ищет оправдание собственным недостаткам, проявление скепсиса, злости, агрессивности, лицемерия, приспособленчество, отсутствие веры в будущее, ребенок привыкает к недисциплинированности, разочарование, недоверие взрослым, возникает стремление отгородиться от всего мира. Воспитание ребенка в одном из таких стилей в любом случае порождает развитие убогой, озлобленной личности, для которой физическая сила является идеалом для разрешения всех проблем. Будущее общества с такими гражданами ведет саморазрушению. Как же это предупредить. Конечно же, это постоянная работа с родителями. Большую часть своего времени ребёнок проводит в образовательном учреждении. Основной мотив деятельности дошкольника — познание окружающего мира, нахождение в нем своего места, определение своей роли. Процесс приспособления к новой среде происходит на протяжении всего периода детства, так как по мере развития ребенок расширяет границы своего опыта, обогащает свое восприятие мира. Способность менять свое поведение в зависимости от новых социальных условий — результат успешной социальной адаптации, в процессе которой ребенку необходимо усвоить правила, нормы и культурные традиции своего народа, а также своих социальных групп (семья, группа детского сада и др.). Процесс социальной адаптации происходит постоянно, ежедневно, но возможны периоды нарушения равномерности протекания данного процесса. Это происходит в моменты смены условий жизнедеятельности детей: поступление в детский

сад, разлука с родителями, переезд на новое место жительства и т.д. Признаками нарушения процесса социальной адаптации у детей чаще всего являются сложности поведения, вредные привычки, невротические и психосоматические расстройства, повышенная тревожность. Социальная дезадаптация способна спровоцировать возникновение устойчивых вредных привычек и отрицательных черт характера, тревожности и частой заболеваемости. Использование детьми защитных механизмов от неблагоприятных воздействий окружающей среды может способствовать фиксации на них. Они типичны, естественны для детства, но не являются адекватными в последующие возрастные периоды.

Задача взрослого — не ограждать ребенка от неблагоприятных условий среды, а научить правильно использовать методы социальной адаптации в условиях нестабильного окружения; выбирать способы психологической защиты в зависимости от обстоятельств жизни; менять поведение с учетом требований той социальной группы, в которой он находится. Вместе с тем помните: главное, чтобы в обществе с определенными правилами, традициями, законами и культурой могла свободно развиваться и яркая индивидуальность, со своими особенными взглядами на жизнь, мир, самого себя. Было замечено, что прямые способы воздействия на ребенка не всегда являются эффективными. Так, например, запрет на негативное поведение часто вызывает желание его нарушить, а наказание — обиду и страх повторного наказания. Моделирование ситуаций правильного поведения на занятиях почти никогда не переносится ребенком в реальную жизнь, но при этом охотно и правильно воспроизводится на последующих занятиях. Это свидетельствует о том, что с дошкольниками необходимы другие методы работы. Народная сказка позволяет осуществлять процесс их воспитания более целостно, т.е. способствует расширению границ нравственного, духовного, патриотического, экологического, эстетического и умственного развития. Социальную адаптацию детей можно рассмотреть в трех аспектах: развитость игровых способностей, успешность игровых и реальных отношений со сверстниками, благополучность семейных отношений. Каждый из этих параметров имеет свои составляющие. Игровые способности: игровая активность, произвольность игрового поведения, адекватность выбора социальной роли в игре, умение отыгрывать социальные ситуации, внешняя активность (сотрудничество или агрессивность). Реальные и игровые отношения со сверстниками: решение конфликтов — уход от проблем, социальное поведение (нормы, правила, требования), речевая активность, наличие друзей в группе, коммуникативность (легкость-трудность). Семейные отношения: отыгрывание семейных ситуаций, семейное благополучие (сведения от родителей). Для осуществления педагогической коррекции социальной дезадаптации необходимы, на наш взгляд, работа по снятию напряжения, установлению взаимопонимания, доверия, анализ конфликтных ситуаций, руководство ролевым

взаимодействием детей в игре, позитивное стимулирование, использование образов народной сказки как примера для подражания или выработки осознанного отношения к отрицательному персонажу. Игровая терапия, игровая коррекция поведения, отыгрывание неприятных

или пугающих ребенка ситуаций в игре или инсценировке не только снижают внутреннее напряжение ребенка, но и способствуют успешной социальной адаптации и в образовательном учреждении и в семье.

Реализация индивидуального инклюзивного маршрута для детей с множественными нарушениями

Максимова Алина Николаевна, студент;

Иванова Наталья Николаевна, старший преподаватель, научный руководитель
Северо-Восточный федеральный университет (г. Якутск)

Одной из актуальных социальных проблем современной России является интеграция детей с особыми образовательными потребностями в общество.

На современном этапе развития общества актуальными являются вопросы обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями средствами искусства, используя возможности культурного наследия поколений. Подчеркивая, что по отношению к ребенку с нарушениями в развитии перестают действовать традиционные способы решения образовательных задач, Л. С. Выготский основной задачей воспитания считает его «вправить в жизнь», исправить социальный вывих, т.е. преодолеть те отклонения в поведении, которые определяют социальное лицо человека. В этой связи он отмечает: «Вероятно, человечество победит раньше или позже и слепоту, и глухоту, и слабоумие. Но гораздо раньше оно победит их социально и педагогически, чем медицински и биологически» [1, с. 16].

В специальной (коррекционной) школе VIII вида №4 г. Якутска обучаются 170 учащихся, в том числе 30 детей, которые по состоянию здоровья не могут посещать школу, находятся в надомном обучении. Жизненное пространство для такого ребенка часто ограничивается только семьей. Недостаток двигательной активности детей, отсутствие общения приводит к еще более значительному отставанию в социальном развитии, бедности эмоциональной сферы, а это приводит к еще большей деградации развития личности ребенка с множественными нарушениями.

В социализации детей, находящихся в надомном обучении, значимую роль имеет психолого-педагогическое сопровождение ученика студентами-волонтерами в условиях социальной интеграции. Под социализацией мы понимаем процесс становления человека в обществе, как части какой-либо группы людей, организации, коллектива, в которой формируются качества личности, где он реализует свои потребности.

Общение со сверстниками — важная составляющая жизни ребенка с ограниченными возможностями здоровья, дающая богатый жизненный опыт, который станет основой его дальнейшего личного развития. Психолого-

педагогическое сопровождение детей с множественными нарушениями предполагает разработку «Пошаговой модели инклюзивного маршрута для ребенка с особыми образовательными потребностями, находящегося в условиях надомного обучения».

В основу пошаговой модели инклюзивного маршрута ребенка с особыми образовательными потребностями обоснована поэтапность индивидуального инклюзивного маршрута, так как дети с особыми образовательными потребностями, в нашем случае — это ребенок с множественными нарушениями в развитии — с ранним детским аутизмом и на первом этапе нами определена важность организации культурно-досуговой деятельности в инклюзивном пространстве. Здесь главной задачей является определение реализации тех маршрутов, которые способствуют развитию эмоционально-волевой сферы, направленные на события, умения сопереживать происходящее. Эмоциональная система, как и когнитивная, обеспечивает регуляцию поведения и ориентировку в окружающем мире.

Нами разработан цикл занятий гуманитарно-эстетического цикла на базе Детского центра Национального художественного музея Республики Саха (Якутия). Реализация индивидуального инклюзивного маршрута на базе музейного пространства предусматривает цикл тем, таких, как «Я в музее», при котором ученик получает первоначальные представления о коллекциях художественного музея на примере произведений различных видов искусства (живопись, графика, скульптура); «Мир вокруг меня» — ознакомление с историческим центром города (различные типы зданий: дворец, храм, старинный дом) — рисование на свободную тему: «Филимоновские свистульки» — это знакомство с творчеством филимоновских мастеров; рисование филимоновских элементов: полосок, елочек, цветов; лепка и роспись курицы-свистульки: «Дымковская игрушка»; история промысла; рисование дымковских узоров; лепка и роспись. Эти занятия проводятся совместно со здоровыми сверстниками, которые способствуют не только развитию траектории образовательной, но и социальной интеграции ребенка с особыми образовательными потребностями.

В инклюзивном маршруте ребенка с особыми образовательными потребностями, находящегося в условиях надомного обучения, включены разнообразные тематические экскурсии. Это «День города», «Игры на площадке Натальи Водяновой», в зоопарк «Орто Дойду». Культурно-досуговая программа интегрирована с учебной деятельностью и с целью развития познавательных интересов в восприятии окружающего мира по теме «Животный и растительный мир Севера» на индивидуальных занятиях с использованием серии сюжетных картинок, постарались вспомнить и показать тех животных, которых ребенок наблюдал в зоопарке и при этом обязательно учитывалась ситуация успеха ребенка.

Реализация индивидуального инклюзивного маршрута детей со множественными нарушениями посредством культурно-досуговых мероприятий по социальной интеграции обеспечивает включение ребенка в сложный мир реального взаимодействия личности с обществом. Исходя из волонтерской практики по сопровождению детей с выраженными нарушениями, нами был разработан социально — ориентированный проект по социальной интеграции учащихся МОКУ специальной (коррекционной) школы VIII вида №4 г Якутска «Центр поддержки учеников домашнего обучения» (ЦПУДО).

Проект «Центр поддержки учеников домашнего обучения (ЦПУДО) МОКУ С (К) ОШ VIII вида №4 г. Якутска и кафедры СДО ПИ СВФУ в конкурсе на соискание грантов главы городского округа «г. Якутск» в 2013 г. на поддержку общественно-значимых проектов — «Лучший проект по поддержке и социальной интеграции людей с ограниченными возможностями» удостоен гранта в сумме 150.000 рублей. На средства гранта 4 студента кафедры специального (дефектологического) образования ПИ СВФУ прошли курсы повышения квалификации по актуальной теме исследования «Нестандартные приёмы и подходы в работе с детьми с РДА».

Сегодня студенты, прошедшие курсы повышения квалификации, применяют полученные профессиональные знания и навыки в практической деятельности, определяя широкий спектр социальной интеграции и коррекционно-педагогического воздействия на личность школьника в рамках его индивидуальной траектории развития.

Данный проект предусматривает посещение детьми надомного обучения инклюзивных занятий в группах сверстников или здоровых детей в учреждениях дополнительного образования, как Детский Центр Национального художественного центра, детский центр кинотеатра «Айхал», экскурсии и т.п. Привлечение волонтеров — студентов будущих дефектологов, прикрепление их к каждому ребенку позволило составить индивидуальный маршрут по организации инклюзивной практики как внутри школы, так и за ее пределами. Это участие в праздниках, выставках детского творчества в учреждениях г. Якутска, тематических экскурсиях в музеях, детской юношеской библиотеке способствуют социализации «особого» ребенка. В реализации проекта привлекаются не только педагоги, ученики, но и родители. Это совместная работа заинтересовала родителей и они вместе с детьми проектируют и претворяют в действие свои планы, рады за успехи своих детей. Реализация культурно-досуговых мероприятий обеспечивает позитивные, положительные эмоции, влияя на адекватное поведение, познание и мотивацию ребенка с множественными нарушениями, находящегося в условиях надомного обучения.

Таким образом, при целенаправленной работе по реализации индивидуального инклюзивного маршрута совершенствуются навыки адекватного общения детей, культуры поведения, навыков преодоления трудностей, умения работать в коллективе: вовлечение родителей в педагогический процесс, укрепление заинтересованности родителей в сотрудничестве со школой; расширение представлений об окружающем мире: знакомство с культурными традициями и обычаями своего народа.

Литература:

1. Выготский, Л. С. Проблемы дефектологии — М., 1994—206 с.:
2. Выставки уходящего года // Художник Якутии, №16, октябрь-декабрь 2009г
3. Инклюзивное образование: проблемы, поиски, решения: //материалы междунар. науч — практ. г. Якутск, сент. 2011 г./[отв. ред. Е.И. Михайлова, д. п. н.: редкол: А.А. Григорьева, д. п. н. и др.]. — Якутск: Офсет, 2011.—276 с.
4. Гончарова, Е.Л. Реабилитация средствами образования: особые образовательные потребности детей с выраженными нарушениями в развитии/Е.Л. Гончарова, О.И. Кукушкина // Сборник научных трудов и проектных материалов ИПН РАО «Подходы к реабилитации детей с особенностями развития средствами образования». — М., 1996.

Формирование пространственных представлений у дошкольников с органическим поражением ЦНС посредством дидактических игр

Мусихина Светлана Александровна, кандидат педагогических наук, доцент;
Самарина Елена Владимировна, студент
Курганский государственный университет

Формирование у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) представлений о пространственных отношениях, умения ориентироваться в пространстве, ознакомление с пространственным моделированием — одна из важнейших задач современного общества, так как пространственные представления относятся к важнейшим жизненным компетенциям.

Свободное оперирование пространственными образами — это то фундаментальное умение, которое объединяет разные виды учебной и трудовой деятельности. Оно является необходимым условием успешного познания и активного преобразования действительности. Особенно следует подчеркнуть необходимость формирования пространственных представлений для подготовки дошкольников к обучению в школе. Ориентировка в пространстве, представляющем собой лист тетради, умение видеть расположение знаков на листе бумаги — специфические требования, предъявляемые первокласснику в процессе учебной деятельности. Таким образом, пространственное восприятие и умение ориентироваться в пространстве является важнейшей предпосылкой при становлении всех видов детской деятельности.

Пространственная ориентировка — это вид восприятия, который обеспечивается работой зрительного, слухового, кинестетического и кинетического анализаторов. Следовательно, это представления о пространственных и пространственно-временных свойствах и отношениях, величине, форме, относительном расположении объектов.

Ориентировка в пространстве является особой целостной сенсорно-перцептивной способностью человека. Поэтому она имеет универсальное значение для всех сторон деятельности человека, охватывая различные стороны его взаимодействия с действительностью. Исходя из этого, можно сделать вывод, что гармоничное развитие ребенка не возможно без развития у него способности к ориентировке в пространстве. На ранних этапах развития ее становление связано с появлением у ребенка чувства собственного тела, с развитием движений, предметно-практической деятельности, зрительно-моторной координации. При этом формируются представления о взаимоотношении внешних объектов по отношению к собственному телу, представления о пространственных взаимоотношениях между двумя и более предметами, находящимися в окружающем ребёнка пространстве.

Многими исследователями (Л. А. Метиева, О. П. Гаврилушкина, З. М. Дунаева, Т. Н. Головина, Ибаньес Релус Тереса Р., Л. Н. Кассал, Л. И. Пепик, В. Г. Петрова и др.)

отмечается нарушение формирования пространственных представлений у детей с органическим поражением ЦНС по всем направлениям. Основными причинами данного явления, исследователи считают бедность практического опыта ориентировки и слабость ее мыслительного компонента, пространственного анализа и синтеза.

Анализ литературных данных дает основание утверждать, что, несмотря на интерес к проблеме, на многообразие научных исследований и методических разработок, так или иначе затрагивающих эту проблему, до настоящего времени не сложилось целостного видения проблемы формирования пространственных представлений у дошкольников с органическим поражением ЦНС.

Проанализировав литературу по данной проблеме, мы выявили основные особенности:

- значительное уменьшение количества воспринимаемых и запоминаемых предметов в пространстве;

- многочисленные ошибки в пространственно ориентированных деталях, трудности их размещения по памяти;

- недостаточный анализ признаков, лежащих в основе сходства фигур, и, соответственно, неумение работать по образцу; [6]

- трудности в различении левой и правой сторон пространства, при обучении грамоте, приводят к затруднениям в различении и усвоении зрительных образов букв (цифр), что проявляется, в частности, в их «зрительном» изображении; [1]

- недоразвитие речевых и мыслительных процессов приводит к разрыву между наглядным и словесным компонентами пространственного анализа (называют какой-либо предмет правильно, а изображают не правильно и наоборот); [2]

- не способность ориентироваться на плоскости листа отрицательно влияет на многие виды деятельности, как письмо, чтение, ручной труд, ориентировка в пространстве страницы книги, тетради, альбома и даже стола и т. п.). [1]

Для формирования пространственных представлений необходимо провести глубокое предварительное изучение. Изучив литературу по данной проблеме, мы выявили, что для диагностики пространственных представлений у дошкольников с органическим поражением ЦНС, подойдут такие диагностические методики, как «Практическая ориентировка» Л. Плаксиной, «Положение в пространстве» и «Копирование» М. Безруких и Л. Морозовой.

Диагностическая методика «Практическая ориентировка» Л. Плаксиной, предназначена для выявления

уровня понимания инструкций, наличия представлений о микроплоскости и микропространстве, умения практически ориентироваться на основе этих представлений, использовать схему и словесные обозначения.

Методика «Положение в пространстве», предложенная М. Безруких и Л. Морозовой, покажет уровень умений детей узнавать повернутые и перевёрнутые в пространстве геометрические фигуры, группы фигур и буквы. Другая их методика — «Копирование», — поможет педагогам изучить возможности пространственного анализа детей, их умение копировать несложные формы по точкам, глядя на образец.

Данные диагностические методики разработаны для детей без ОВЗ и подразумевают низкий, средний и высокий уровень развития пространственных представлений. Так как дети с органическим поражением ЦНС не могут «показать» высокий уровень, мы предлагаем добавить ещё один критерий оценки выполнения детьми предложенных диагностических заданий — очень низкий. Данный критерий подразумевает: неумение ребенка ориентироваться на собственном теле и в пространстве с точкой отсчета «от себя»; не понимание пространственных отношений между предметами и ориентирами; не понимание зеркального отображения, перевёрнутых изображений и удаленности; отсутствие взаимосвязи между словом, схемой, действием; ребенок не воспроизводит конструктивные и графические формы по образцам, не соотносит схему с реальной ситуацией; пространственные представления, анализ и синтез не сформированы; объясняется жестами.

Анализ результатов позволит нам дать наиболее полную характеристику развития пространственных представлений ребенка и позволит наметить программу формирования в групповых или индивидуальных занятиях.

После выявления уровня сформированности пространственных представлений, можно переходить к составлению коррекционной программы.

Исходя из особенностей психического развития детей с органическим поражением ЦНС и специфики формирования у них представлений о пространственных характеристиках окружающих предметов, Н.Я. Семаго и другие авторы выделяют четыре основных направления коррекционной работы:

- формирование представлений о схеме тела;
- развитие умения определять расположение объектов по отношению к собственному телу;
- развитие представлений о взаимоотношении внешних объектов между собой;
- формирование квазипространственных представлений.

Ориентировка в пространстве включена во все виды деятельности, но особо важная роль в процессе формирования пространственных ориентировок принадлежит, как известно, игре, которая является занимательным и доступным видом деятельности. Как показывает анализ и практика работы с детьми, наиболее благоприятные

условия создаются в специально организованных играх. Именно посредством игры можно вызвать интерес детей к изучению и совершенствованию пространственной ориентировки. Для каждого направления коррекционной работы разработаны специальные игры. [4]

«Лево — право угадай»

Цель: Определить уровень ориентации в строении собственного тела; Выявить степень владения понятиями «лево — право».

Оборудование: стулья или ковер, на котором можно рассадить детей.

Ход игры: Дети садятся так, чтобы не мешать друг другу и чтобы педагог всех видел. (Можно посадить детей полукругом и сесть напротив них). Одновременно дети выполняют словесные команды педагога: «Поднимите вверх свою правую руку». При наличии ошибки необходимо уточнить у ребенка: «Это действительно твоя правая рука? Давай все-таки определим точно, где у тебя правая рука, а где — левая». При допущении ошибок и неуверенности в правильности своего выполнения дети обычно оглядываются на соседей и могут копировать их ошибочные действия. Если имеет место подобное поведение, следует попросить детей думать самостоятельно и не повторять чужие ошибки.

Далее следует попросить детей показать у себя левое — правое (в случайном порядке называя определения «левое — правое») колено, ухо, глаз и т.д. Ведущий контролирует правильность выполнения команд.

При успешном выполнении данного варианта педагог предлагает более сложный вариант игры: «Покажите правой рукой левое колено.левой рукой — левый глаз.левой рукой — правое ухо», и т.д. Ведущий предлагает столько вариантов команд, сколько необходимо (пока не убедится, что дети освоили данное упражнение).

Для закрепления схемы тела, детям предлагается вариант игры, предполагающий учет феномена зеркальности. Дети работают парами, сидя друг против друга. По команде взрослого они должны показать у партнера правую/левую руку, ногу, глаз, ухо и т.д. [7]

«Передай мяч назад»

Цель: Закреплять умение ориентироваться в направлениях пространства (точка отсчета — тело); употреблять в активной речи слова «слева», «справа», «сверху».

Оборудование: Мяч.

Ход игры: Дети строятся в колонну. Первый передает мяч ребенку, стоящему за ним. Когда мяч окажется у последнего ребенка, он бежит в начало колонны, оказывается первым и передает мяч назад. По команде взрослого мяч передается сверху, слева, справа. Сначала детям предлагается проговаривать название направления, в котором они передают мяч. [5]

«Внизу — наверху»

Цель: Формировать правильные представления о пространственных отношениях предметов; показать, что расположение предметов по отношению друг к другу относительно и может изменяться.

Оборудование: Два мяча (или две любые другие игрушки), кукольный стул, детский стул, большой стул и стол.

Ход игры: Перед сидящими в кругу детьми ставятся стулья: кукольный, детский, большой и стол, один мяч кладется на пол, другой на кукольный стул. Педагог указывает на лежащий на полу мяч и спрашивает: «Где этот мяч? Внизу? Наверху?» если дети не могут ответить, педагог говорит: «Этот мяч внизу». Тот же вопрос задается относительно мяча на стуле. Мячи перекладываются, и вопросы повторяются. Затем мяч перекладывается с кукольного стула на большой стул и т. д. [3]

«Сыщики»

Цель: Закреплять умение осуществлять движения в заданном направлении пространства, развивать внимание и запоминание; закреплять навык количественного счета.

Оборудование: Цветные квадраты размером 20 см. × 20 см., картинки с изображением различных предметов, круг красного цвета диаметром 20 см.

Ход игры: Педагог кладет на пол в середину красный круг и по четырем направлениям пространства (лево, право, вперед, назад) раскладывает от круга цветные квадраты на расстоянии 40 см. друг от друга. Детям предлагается искать картинки по инструкции педагога («Нужно пройти три шага влево», «Сделай два шага назад» и т. д.). Красный круг обозначает начальную точку отсчета. Если ребенок двигается верно, то под цветным квадратом он находит предметную картинку. Так же есть настольный вариант игры «Сыщики»: дети с помощью фишек передвигаются по полю с клетками. В определенных клетках расположены изображения предметов. Если ребенок по инструкции педагога передвигал фишку верно, то он «находит» предмет.

Таким образом, формирование у ребёнка пространственных представлений, является одной из важнейших задач коррекционной работы в дошкольном учреждении, так как умения ориентироваться в пространстве являются базовой функцией, входящей в любую деятельность. [5]

Литература:

1. Головина, Т. Н. Развитие пространственного анализа у умственно отсталых детей и некоторые пути коррекции его недостатков. Психологические проблемы коррекционной работы во вспомогательной школе/Т. Г. Головина. — М.: Педагогика, 2007. — 253 с.
2. Дмитриев, А. А. Организация двигательной активности умственно отсталых детей/А. А. Дмитриев — М.: Советский спорт, 1991. — 59 с.
3. Катаева, А. А., Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников: Кн. для учителя/А. А. Катаева, Е. А. Стребелева. — М.: БУК-МАСТЕР, 1993. — 191 с.: ил.
4. Семаго, Н. Я. Методика формирования пространственных представлений у детей дошкольного и младшего школьного возраста/Н. Я. Семаго. — М.: Айрис-Пресс, 2007. — 112 с.
5. Семенович, А. В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте/А. В. Семенович. — М.: Академия, 2002. — 232 с.
6. Умственная отсталость у детей: Метод. пособие для студ. по курсу «Специальная педагогика и специальная психология»/Сост. О. П. Рожков. — М.: Издательство Московского психолого-педагогического социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2007. — 120 с.
7. Шевлякова, И. Н. Посмотри внимательно на мир. Программа коррекции и развития зрительного восприятия и пространственного мышления у детей младшего школьного возраста/И. И. Шевлякова. — М.: Генезис, 2003. — 96 с.

8. ПЕДАГОГИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ И СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Современные педагогические технологии как основа качественной подготовки квалифицированных специалистов на основе реализации ФГОС

Кудрявцева Анна Григорьевна, заведующий методическим кабинетом
Нижегородский строительный техникум

«Будущее России, наши успехи зависят от образования и здоровья людей, от их стремления к самосовершенствованию и использованию своих навыков и талантов... От мотивации к инновационному поведению граждан и от отдачи, которую приносит труд каждого человека, будет зависеть будущее России.»

Развитие национальных систем образования становится ключевым элементом глобальной конкуренции и одной из наиболее важных жизненных ценностей. Поэтому образовательная система должна вобрать в себя самые современные знания и технологии».

Владимир Путин, 8 февраля 2008 г.

Потребность современной экономики и производства в специалистах среднего звена, способных широко использовать знания, полученные в стенах образовательного учреждения, детерминирует модернизацию всей системы профессионального образования.

Задачей профессиональной школы становится подготовка конкурентоспособных специалистов, обладающих профессиональной мобильностью, навыками быстрой адаптации к условиям непрерывного обновления производства, методами контроля, взаимозаменяемости, усовершенствования организации труда, а также методами, повышающими качество конечного продукта производства.

В связи с этим основной акцент делается на качество образования — характеристику, определяемую совокупностью свойств, способствующих удовлетворению образовательных потребностей человека в соответствии с интересами общества, производства и государства. Результаты процесса обучения проявляются в знаниях, умениях, навыках студентов (они описаны в государственных стандартах и примерных программах).

Перед современным образованием стоит ряд задач, одна из которых — формирование ключевых компетенций, определяющих современное содержание образования. *Под ключевыми компетенциями здесь понимается целостная система универсальных знаний, умений, навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся.* Такой подход требует от педагога четкого понимания того,

какие универсальные (ключевые) и специальные (квалификационные) качества личности необходимы выпускнику профессиональной школы в его дальнейшей деятельности.

В настоящее время новые требования к профессиональному образованию вступают в противоречие с традиционными системами обучения. В связи с этим необходима модернизация традиционного обучения и осуществление инновационного подхода к обучению. Сущность современного образовательного процесса заключается в обновлении содержания обучения, создании образовательной среды, способствующей развитию у обучающихся творческого и критического мышления, опыта учебно-исследовательской деятельности, формированию умений самостоятельно пополнять знания, ориентироваться в стремительном потоке информации.

В связи с этим ключевое значение для деятельности учреждений среднего профессионального образования в условиях реализации ФГОС имеют современные педагогические технологии формирования общих и профессиональных компетенций.

На современном этапе развития образования повышаются требования к теоретическому обоснованию педагогических технологий, определяющих эффективность процесса обучения, а также требования к работникам профессионального образования, которые должны уметь мыслить и действовать творчески, развивать те же качества у обучающихся. Способность к инновационной работе становится важным признаком профессиональной

компетентности, в новых условиях существенно меняется роль преподавателя, он становится модератором образовательного процесса, при котором новые образовательные задачи решаются с помощью новых технологий на основе компетентностного подхода.

Понятие «технология обучения» на сегодняшний день не является общепринятым в традиционной педагогике. Как правило, *педагогическая технология рассматривается как системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования.*

Педагогические технологии обучения — системные категории, структурными составляющими которых являются: цели обучения, содержание обучения, средства педагогического взаимодействия, организация учебного процесса, субъект и объект (ученик — учитель), результат деятельности.

Термин «образовательные технологии» — более ёмкий, чем «технологии обучения», ибо он подразумевает ещё и воспитательный аспект, связанный с формированием и развитием личностных качеств обучаемых.

К современным педагогическим технологиям относят:

- коллективные способы обучения;
- технологии лично — ориентированного образования;
- технология знаково-контекстного обучения;
- игровые технологии;
- активные методы обучения;
- проблемное обучение;
- информационные технологии;
- программированное обучение;
- интегрированное обучение;
- **модульное обучение**;
- технология опережающего обучения с использованием опорных схем;
- технология развивающего обучения;
- метод проектов;
- **дистанционное образование** и многие другие.

Выбор технологий обучения преподаватель осуществляет, руководствуясь, прежде всего, своим педагогическим опытом, уровнем владения педагогическим инструментарием, требованиями ФГОС СПО. Ориентация технологий обучения на самостоятельную, исследовательскую работу, развитие творческих качеств у обучающихся требует перестройки оценки качества усвоенных знаний, навыков и способностей. Такая перестройка предусматривает возможный отказ от традиционной экспертной оценки в пятибалльной шкале и введение в контрольно-оценочную сферу педагогических измерений, обеспечивающих многомерные оценки качества учебных достижений. В современном обществе, когда речь идет о качестве подготовки выпускников, на первый план выходят потребности работодателя, которые связаны, в основном, с профессиональными требованиями к подго-

товке выпускников, с их умениями применять свои знания в реальных профессиональных ситуациях. Для решения этой проблемы, необходимо вовлекать каждого студента в активную познавательную и творческую деятельность. Этого можно добиться, используя современные педагогические технологии, необходимые для активной мыслительной деятельности, развития коммуникативной компетенции студентов, технологии, основанные на сотрудничестве, сотворчестве, где преподаватель выступает в роли партнера, координатора, консультанта. Наиболее перспективными, на наш взгляд, являются технологии, связанные с различными формами интерактивного обучения, проектной деятельности, нестандартными формами проведения занятий.

В Нижегородском строительном техникуме более 86 % преподавателей используют современные педагогические технологии в учебно-воспитательном процессе, причем, наряду с педагогами, имеющими большой опыт работы, их применяют и молодые преподаватели. Перечень используемых технологий, достаточно обширен:

- технология проектной деятельности;
- игровые технологии;
- технология проблемного обучения;
- технология развития критического мышления;
- технология коммуникативного обучения (Пассов Е. И.);
- технология модульного обучения;
- информационно-коммуникационные технологии;
- технология педагогических мастерских;
- технология эвристического образования;
- индивидуальная образовательная траектория;
- технология активного обучения;
- технология анализа конкретных ситуаций (кейс — метод);
- здоровьесберегающие образовательные технологии

В целом по техникуму преобладают следующие технологии:

Технологией проектной деятельности — владеют практически все преподаватели (Сиухина О. Г., Шлыкова Е. П., Наследскова О. А., Зыкова Т. А., Теплова Л. Е., Туманина Н. И.), осуществляется разработка курсовых и дипломных проектов (на специальностях 270802 Строительство и эксплуатация зданий и сооружений, 270839 Монтаж и эксплуатация внутренних сантехнических устройств, кондиционирования воздуха и вентиляции, 270101 Архитектура) 100 % выпускных квалификационных работ выполнены в форме проекта), классные руководители используют технологию проектной деятельности в рамках воспитательной работы со студентами. Выбор данной технологии не случаен. В соответствии с проектным подходом в обучении формирование общих и профессиональных компетенций обучающихся рассматривается как специально организованная самостоятельная образовательная деятельность обучающихся под руководством педагога по решению значимой для них проблемы. Именно проектный

метод позволяет сформировать конкретные единицы проектировочных умений, которые образуют основу общих и профессиональных компетенций будущего специалиста. Технология проектной деятельности развивает интеллектуальный и творческий потенциал, самостоятельность, способствует успешной социализации личности. Развитие проектировочных умений обучающихся средствами проектных технологий, использование метода проектов при изучении как общеобразовательных, общепрофессиональных дисциплин, так и профессиональных модулей обеспечивает условия для формирования проектировочных умений обучающихся и овладения обобщенными способами профессиональной деятельности.

Информационно-коммуникационные технологии активно применяют в образовательном процессе Зыкова А. В., Нефедова А. В., Крутовцева Т. Ю., Авасов Н. В. и многие другие. Популярность вышеназванной технологии связана с тем, что современный период развития общества характеризуется влиянием на него компьютерных технологий, которые проникают во все сферы человеческой деятельности, обеспечивают распространение информационных потоков в обществе, образуя глобальное информационное пространство. В рамках реализации стандартов нового поколения особая роль отводится информатизации образования.

Этот процесс сопровождается существенными изменениями в педагогической теории и практике образовательного процесса, связанными с внесением корректив в содержание технологий обучения, которые должны быть адекватны современным техническим возможностям, и способствовать гармоничному вхождению обучающегося в информационное общество. Педагог становится ключевой фигурой программы внедрения информационно-коммуникационных технологий в образование. Следовательно, меняется профессионаграмма преподавателя и уровень его профессиональной компетенции. Усиление роли информатизации в образовании делает необходимым формирование информационно-коммуникационной компетенции преподавателей и студентов.

С целью развития познавательной деятельности, формирования определенных умений и навыков, необходимых в практической деятельности, развития общих компетенций педагоги Якунина Е. Е., Кутасова Н. Н., Емельянова Е. А., Петрова М. Д., Котова Т. А. и другие используют на занятиях *игровые технологии*. Практика подтверждает эффективность применения игровых технологий в особенности на 1 курсах, поскольку они способствуют преодолению трудностей, связанных с процессом адаптации студентов к новым условиям обучения.

Технологии активного и проблемного обучения применяют в учебном процессе преподаватели Щербакова Р. Б., Рахубина Г. В., Суворова А. И., Розенштейн Г. С. и другие. Технологии направлены на активизацию учебно-познавательной деятельности обучающихся, развитие самостоятельного творческого и профессионального

проблемного мышления, развитие способности квалифицированно решать нестандартные профессиональные задачи, а также аналитических, коммуникативных и других педагогических умений и рефлексивных способностей обучающихся.

Преподаватели Якунина Е. Е., Гусева Е. В., Федотова Л. В., Хохлова Е. В. успешно работают над развитием критического мышления студентов. *Технология критического мышления* предполагает развитие творческого мышления, умения принимать взвешенные решения, работать с информацией, анализировать различные стороны явлений, высказывая при этом собственное мнение.

Здоровьесберегающие образовательные технологии играют особую роль в организации учебно-воспитательного процесса. Данные технологии формируют культуру здоровья, развивают мотивацию к осознанному отношению к здоровью, обеспечивают информацией и технологиями в области формирования здорового образа жизни. Их используют педагоги — Офицерова В. В., Смольянинов Ю. М., Петрова О. А., Комарова В. Л. и многие другие.

В образовательном процессе техникума преподавателями Рахубиной Г. В., Щербаковой Р. Б., Батковым Е. Н., Якутовой М. Ю., Устьянцевым А. А. реализуются *технология анализа конкретных ситуаций (кейс-метод)*, коммуникативного обучения, эвристического образования, педагогических мастерских, индивидуальная образовательная траектория, направленные на формирование у специалиста навыков анализа и критического мышления, развитие коммуникативных навыков, презентационных умений, умений эффективно взаимодействовать и принимать коллективные решения, умение действовать в нестандартных ситуациях, осуществление саморазвития обучающегося, креативности, социальной компетенции, основанные на индивидуальном подходе к обучающимся.

Остановимся подробнее на двух, представляющих наибольший интерес, технологиях: модульное обучение и дистанционное образование.

1. Модульное обучение

Модуль в переводе — «мера», функциональный узел. В образовании модулем называют относительно целостную структурную единицу информации, деятельности, процесса или организационно-методическую структуру. Внутри модуля, как целевого функционального узла, содержание и технология овладения им объединены в систему высокого уровня целостности. Базовыми характеристиками модуля являются относительная полнота, нормированность, автономность, преемственность, способность к вариативному сочетанию с другими модулями.

В соответствии с современными представлениями под термином «модульное обучение» понимают технологию обучения студентов, основными средствами которого являются модуль и модульная про-

грамма. В рамках ФГОС СПО под модулем понимается целостный набор подлежащих освоению умений, знаний, отношений и опыта (компетенций), описанных в форме требований, которым должен соответствовать обучающийся по завершению модуля, и представляющий составную часть более общей функции.

В содержании профессионального образования именно модуль как новая структурная единица занимает центральное место, поскольку требования к результатам обучения формулируются как перечень видов профессиональной деятельности и соответствующих профессиональных компетенций. Выпускник в ходе обучения должен, прежде всего, приобрести практический опыт, который опирается на комплексно осваиваемые умения и знания. Эта последовательность приоритетов зафиксирована в тексте ФГОС СПО в разделе, описывающем требования к структуре и содержанию основной профессиональной образовательной программы (ОПОП). Каждый модуль может осваиваться независимо, а их совокупность позволяет достичь итоговой компетентности в профессиональной сфере.

В рамках модулей осуществляется комплексное, синхронизированное изучение теоретических и практических аспектов каждого вида профессиональной деятельности. При этом происходит не столько сокращение избыточных теоретических дисциплин, сколько пересмотр их содержания, своего рода «отсеивание» излишней теории и перераспределение объема в пользу действительно необходимых теоретических знаний, которые позволяют осваивать компетенции, упорядочивая и систематизируя их, что, в конечном счете, приводит к повышению мотивации обучающихся.

Целью модульно-компетентностной технологии обучения является создание условий для формирования компетенций и успешности обучения, для развития творческой познавательной активности и самостоятельности студентов. Главная идея этой технологии заключается в создании условий для достижения высоких и прочных результатов обучения студентов, а также для развития их творческого потенциала. Такими условиями служат модульная организация учебного процесса, постоянное отслеживание уровня достижений и многобалльное оценивание успешности обучения студентов.

Мы считаем, что модульно-компетентностное обучение при условии его правильного применения может являться средством формирования профессиональных компетенций будущих специалистов именно в силу своих существенных признаков: модульности, компетентности и рейтинговости. Эти признаки создают возможности формирования профессиональных компетенций, поскольку центр тяжести переносится на формирование способностей студента к самообразованию, к самостоятельному получению знаний, умений и отработке навыков — категорий, входящих в понятие «компетенция».

В Нижегородском строительном техникуме реализуются ключевые принципы модульного обучения:

— **Принцип динамичности** обеспечивает свободное изменение содержания модулей с учетом социального заказа. Высокие темпы научно-технического прогресса вызывают быстрое старение социальных, общетехнических знаний и даже время от времени заставляют заново взглянуть на ценность общенаучных знаний. Инертность, присущая всем звеньям образования, является одной из причин разрыва между образованием и условиями жизни общества. Разрешить противоречие между стабильным и меняющимся содержанием учебного материала возможно, реализуя принцип динамичности.

- Содержание каждого элемента и, следовательно, каждого модуля, может легко изменяться или дополняться;

- Конструируя элементы различных модулей, можно создавать новые модули.

— **Принцип действенности и оперативности знаний и их системы.** В звеньях сферы образования возникла проблема формирования действенных знаний у обучающихся, что отрицательно повлияло на уровень профессиональной подготовки специалистов. Выход из создавшегося положения — обучать не только видам деятельности, но и способам действий. Деятельностный подход к модульному обучению важен, но его ограниченность в том, что он не предъявляет к процессу обучения требований развития творческого отношения.

- Для достижения поставленных целей применяется междисциплинарное построение содержания модулей по логике мыслительной или практической деятельности. (В состав МДК входят от двух — на специальности 101101 ГС) до 7 дисциплин — на специальности СЭЗС).

— **Принцип гибкости** требует построения модульной программы и соответственно модулей таким образом, чтобы легко обеспечивалась возможность приспособления содержания обучения и путей его усвоения к индивидуальным потребностям обучающихся.

- При индивидуализации содержания обучения проводится исходная диагностика знаний (входной контроль).

- Проводится индивидуальный контроль после достижения определенной цели обучения.

В работе преподавателями используются активные методы обучения, широко применяются информационные технологии, студент сам принимает решения, а преподаватель лишь корректирует их. Особое внимание при этом обращается на индивидуальность студента; Так при подготовке студентов по специальностям 270802 Строительство и эксплуатация зданий и сооружений, 270839 Монтаж и эксплуатация внутренних сантехнических устройств, кондиционирования воздуха и вентиляции, 270101 Архитектура студенты при выполнении дипломных проектов активно используют программу AutoCAD. В учебных планах этих профилей подготовки предусмотрено изучение таких дисциплин, как «Информатика», «Инфор-

мационные технологии в профессиональной деятельности», «Инженерная графика», «Правовое обеспечение профессиональной деятельности» и так далее. Студентами выполняются лабораторно — практические работы, курсовые работы, в ходе которых они приобретают навыки работы на компьютере с разными программами.

В лабораториях и мастерских техникума создаются реальные производственные ситуации, в которых будут работать выпускники. Студенты могут попробовать свои профессиональные возможности на разных участках работы, что способствует овладению практическими компетенциями и повышает конкурентоспособность выпускников.

В рамках реализации новых стандартов актуальность использования технологии модульного обучения возрастает, так как она содействует развитию самостоятельности студентов, обеспечивает индивидуализацию обучения, самоуправляемый рефлексивный образовательный процесс. Данную технологию применяют преподаватели Шлыкова Е.П., Сиухина О.Г., Наследскова О.А., Зыкова Т.А., Кривошеева Е.В. и другие. Так, на основе модульной технологии преподавателем Суворовой А.И. разработана программа дисциплины «Иностранный язык» на специальности «Архитектура».

Таким образом, модуль как целевой функциональный узел программы профессиональной подготовки специалистов характеризуется законченностью, самостоятельностью, комплексностью. Введение профессиональных модулей призвано объединить содержательные, организационные, методические и технологические компоненты профессионального обучения, а также теоретические и прикладные аспекты; обеспечить структурную связанность всего образовательного комплекса, совмещение в одной организационно-методической структуре дидактических целей, логически завершенной единицы учебного материала, методического руководства и системы контроля. Всё это позволяет оптимизировать воспитательно-образовательный процесс, повысить качество профессиональной подготовки студентов.

2. Дистанционное обучение

Это тип обучения, основанный на образовательном взаимодействии удаленных друг от друга педагогов и обучающихся, реализующейся с помощью телекоммуникационных технологий и ресурсов сети Интернет. Для дистанционного обучения характерны все присущие учебному процессу компоненты системы обучения: смысл, цели, содержание, организационные формы, средства обучения, система контроля и оценки результатов. Дистанционное обучение, по своей методологии претендует на отдельную форму обучения (наряду с очной, заочной, вечерней, экстернатом). Дистанционное обучение занимает всё большую роль в модернизации образования. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (ст. 16) трактует дистанционные технологии

как «образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников». Согласно приказу 137 Министерства образования и науки РФ от 06.05.2006 «Об использовании дистанционных образовательных технологий», итоговый контроль при обучении с помощью ДОТ (дистанционных образовательных технологиях) можно проводить как очно, так и дистанционно.

Дистанционное обучение вошло в XXI век как одна из самых эффективных систем подготовки специалистов высокого уровня. Оно позволяет реализовывать лежащие в основе ДО принципы: первый — «образование для всех», право каждого без вступительных испытаний начинать учиться и получить среднее или высшее образование; и второй — обучение при минимальном контакте с преподавателем, когда упор делается на самостоятельную работу.

Сегодня дистанционное обучение базируется на активном использовании новых информационных технологий, на базе мультимедиа-средств, позволяющих передавать образовательную информацию на неограниченные расстояния и обеспечивающих интерактивность обмена информацией, предполагая двухстороннюю связь в самых различных формах (текст, графика, аудио, видео) как в синхронном и асинхронном режиме, так и в комбинированном.

Эффективность и успех дистанционного обучения зависит от организации и методического качества используемых материалов, а также того, насколько учтены особенности представления информации, уровня подготовки педагогов, участвующих в этом процессе, и насколько они понимают особенности предоставления и восприятия информации в рамках современных виртуальных коммуникаций.

Принципиальным отличием дистанционного образования от традиционных видов является то, что в его основе лежит учение, то есть самостоятельная познавательная деятельность обучающегося. Отсюда, необходима гибкая система организации дистанционного образования, позволяющая приобретать знания там и тогда, где и когда это удобно обучающемуся. Важно, чтобы обучающийся не только овладел определенной суммой знаний, но и научился самостоятельно их приобретать, работать с информацией, овладел способами познавательной деятельности, которые в дальнейшем мог бы применять в условиях непрерывного самообразования. Самостоятельное приобретение знаний не должно носить пассивный характер, напротив обучающийся с самого начала должен быть вовлечен в активную познавательную деятельность, не ограничивающуюся овладением знаниями, но непременно предусматривающую их применение для решения разнообразных проблем своей практической деятельности. В ходе такого обучения обучающиеся должны уметь (научиться) приобретать и применять знания, искать и нахо-

дить нужные для них средства обучения и источники информации, уметь работать с этой информацией.

Дистанционное образование, индивидуализированное по своей сути, не должно вместе с тем исключать возможности коммуникации не только с преподавателем, но и с другими партнерами, сотрудничества в процессе разного рода познавательной и творческой деятельности. Проблемы социализации весьма актуальны при организации дистанционного образования, так как одним из условий успешности обучения является включение обучаемого в коллективную познавательную деятельность, дефицит которой вытекает из самого феномена дистанционного образования. Система контроля за усвоением знаний и способами познавательной деятельности, способностью, умением применять полученные знания на практике, в различных проблемных ситуациях должна носить систематический характер, строиться как на основе оперативной обратной связи (заложенной в текст учебного материала, а также в организацию обращения к преподавателю или консультанту курса), так и отсроченного контроля (например, при итоговом тестировании).

Выделяют следующие особенности, присущие дистанционному образованию, которые можно рассматривать как несомненные плюсы данной технологии.

Гибкость. Обучающиеся, как правило, не посещают регулярных занятий в виде лекций, семинаров, а занимаются в удобное для себя время, месте и в своем темпе. Каждый может учиться столько, сколько ему индивидуально необходимо для освоения учебного курса, той или иной дисциплины и получения необходимых знаний по выбранному направлению.

Модульность. В основу программ дистанционного обучения закладывается модульный принцип. Каждый учебный курс адекватен по содержанию определенной предметной области, что позволяет из набора независимых, но логически взаимосвязанных учебных курсов формировать учебный план, отвечающий индивидуальным или групповым потребностям. Тем самым появляется уникальная возможность, не свойственная традиционным формам получения образования, когда обучаемый формирует для себя учебный план, отражающий его индивидуальные предрасположения.

Параллельность. Обучение может проводиться при совмещении с основной профессиональной деятельностью или учебной.

Дистанционность. Расстояние между обучающимся и образовательным учреждением не является препятствием для эффективного образовательного процесса.

Массовость. Количество студентов не становится критичным параметром. Все обучающиеся имеют полноценный доступ к всевозможным источникам учебной и справочной информации (электронным библиотекам, информационным базам данных), а также могут общаться друг с другом и с преподавателем через телекоммуникационные сети и средства связи.

Рентабельность. Это высокая экономическая эффек-

тивность дистанционного обучения. Оценка зарубежных и отечественных специалистов показывает, что дистанционное обучение обходится приблизительно в 1,5–2 раза дешевле других форм получения образования.

Социальность. Дистанционное обучение в определенной степени снимает социальную напряженность, обеспечивая равную возможность получения образования, независимо от места и условий проживания и, в определенной мере, от материальных условий.

Интернациональность. Дистанционное обучение благоприятствует экспорту и импорту образовательных услуг.

Но при всем обилии положительных сторон у ДО есть и свои недостатки, основные из которых:

- недостаточное очное общение или отсутствие такового между студентами и преподавателем (происходит менее эффективная, безличностная передача знаний);

- необходимость наличия целого ряда индивидуально-психологических условий;

- необходимость постоянного доступа к источникам информации;

- учащиеся не всегда могут обеспечить себя достаточным техническим оснащением — иметь компьютер и стабильный выход в интернет;

- как правило, обучающиеся ощущают недостаток практических занятий;

- отсутствует постоянный контроль над обучающимися. Требуется наличие у студента сильной личной мотивации, умение учиться самостоятельно;

- обучающие программы и курсы могут быть недостаточно хорошо разработаны из-за недостаточной квалификации специалиста;

- в дистанционном образовании основа обучения — письменная.

Одним из существенных недостатков дистанционного обучения, на наш взгляд, является «искусственное общение». Электронные ресурсы не могут заменить живого общения. Настоящее человеческое взаимодействие предполагает вербальные и невербальные формы речи, окрашенные эмоционально-психологическими особенностями восприятия. Обучение невозможно без живого общения, но оно может быть более эффективным, если разнообразить инструменты общения, оптимизировать средства доставки и обработки учебной информации.

Несомненным плюсом ДО является то, что инфокоммуникационные технологии помогают оптимизировать процесс обучения, освобождая преподавателей от рутинных операций по разработке и сопровождению учебных материалов, упрощая процедуру контроля и другие процессы, которые можно автоматизировать [8].

Дистанционное обучение, осуществляемое с помощью компьютерных телекоммуникаций, имеет следующие *формы занятий, используемые нашими преподавателями:*

- *чат-занятия* — учебные занятия, осуществляемые с использованием чат-технологий. Чат-занятия

проводятся синхронно, то есть все участники имеют одновременный доступ к чату. В рамках многих дистанционных учебных заведений действует чат-школа, в которой с помощью чат — кабинетов организуется деятельность дистанционных педагогов и учеников. Возможность организовать чат-занятия предоставляют практически все, действующие на территории РФ, социальные сети: Вконтакте, Одноклассники, Facebook;

— *веб-занятия* — дистанционные уроки, конференции, семинары, деловые игры, лабораторные работы, практикумы и другие формы учебных занятий, проводимых с помощью средств телекоммуникаций и других возможностей «Всемирной паутины». Для веб-занятий используются специализированные образовательные веб-форумы — форма работы пользователей по определённой теме или проблеме с помощью записей, оставляемых на одном из сайтов с установленной на нем соответствующей программой. От чат-занятий веб-форумы отличаются возможностью более длительной (многодневной) работы и асинхронным характером взаимодействия учеников и педагогов. Возможность организовать веб-конференцию предоставляют популярные программы Skype, ICQ, Mail.ruagent.

— *телеконференции* — проводятся, как правило, на основе списков рассылки с использованием электронной почты. Для учебных телеконференций характерно достижение образовательных задач. Виртуальный класс является пользовательским ядром образовательной ИТ-среды и представляет собой комплексную распределённую систему. В неё обычно входят инфраструктурные программные и технические компо-

ненты, виртуально объединяющие рабочие места преподавателя и учащихся в учебную группу, работающую в сети (локальной или глобальной). В качестве примера Виртуального класса можно привести Internet-сервис КМExpert — это Система оценки знаний, позволяющая выполнять on-line тестирование, аттестацию и обучение сотрудников организаций и интернет-пользователей. КМExpert поддерживает самонаполняемую пользователями Базу Знаний, содержащую обучающие и контролируемые тесты из различных областей знания и экспертные результаты оценки знаний для этих тестов. Система Moodle, очень гибкая свободная система дистанционного обучения, с огромным набором встроенных возможностей и поддержкой дополнительных модулей, так же поддерживает возможность организации телеконференции.

Отметим, что система дистанционного образования — это хороший, актуальный и высокоэффективный *инструмент* в руках *опытного* преподавателя. Но данный метод обучения разумнее использовать как *дополнительный*, особенно на направлениях подготовки, требующих *практических* навыков работы.

Подводя итог, следует сказать, что на наш взгляд, в чистом виде использовать только одну технологию невозможно, целесообразно сочетать различные методы, приемы и формы организации образовательного процесса для достижения наибольшего эффекта от их использования. Можно утверждать, что апробированные в образовательном процессе технологии, интерактивные методы, приемы способствуют достижению результатов современного образования.

Литература:

1. Горшенина, М.В., Фирсова Е.Ю. Реализация принципа индивидуализации в условиях дистанционного обучения // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. Изд.: СГТУ, 2010. №6 с. 41—47.
2. Кудрина, Е.В. Современное общество и дистанционное обучение // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус Т. 2 № 16, 2010. с. 57—58
3. Модульно-компетентностный подход и его реализация в среднем профессиональном образовании. \Под. общ. ред. докт. педагогич. наук, профессора А.А. Скамницкого. — М., 2006. — 276 с.
4. Муромцева, А.В. Мультимедийные средства в системе дистанционного обучения // Вестник МГОУ. Серия «Лингвистика». № 1, 2011. с. 195—198
5. Парахонский, А.П., Венглинская Е.А. Позитивные и негативные проявления дистанционного обучения // Международный журнал экспериментального образования №3, 2011. с. 112—113
6. Рулиене, Л.Н. Дистанционное обучение как новая образовательная практика // Вестник бурятского государственного университета № 1, 2011. с. 67—70
7. Юрков, Н.К., Левин В.И., Баннов В.Я., Трусов В.А., Алмаметов В.Б. Дистанционное обучение в России и его проблемы // Надежность и качество: Труды международного симпозиума: /Под ред. Н.К. Юркова — Пенза: Изд-во Пенз. гос. ун-та, 2005, с. 316—317
8. Ярочкина, Г.В., Ефимова С.А. Методика проектирования учебных материалов на модульной компетентностной основе для системы довузовского профессионального образования. Методическое пособие. — М.:Московский психолого-социальный институт, Федеральный институт развития образования, 2006. — 177 с.

Проблемы заочного обучения в сфере профессионального образования

Митченко Татьяна Юрьевна, методист заочного отделения
Якутский торгово-экономический колледж потребительской кооперации

В настоящее время система заочного обучения в стране во многом уступает очной форме и нуждается в серьезной корректировке. Для людей, нацеленных на результат, ответственных и умеющих работать самостоятельно, заочное отделение может быть весьма эффективным. Это подтверждает опыт работы отделения заочного обучения Якутского торгово-экономического колледжа.

Учебный процесс по заочной форме включает в себя следующие виды учебной работы:

- обзорно-установочные занятия;
- учебная работа студентов-заочников в межсессионный период по самостоятельному изучению предметов, выполнению домашних и курсовых работ согласно учебному графику;
- лабораторно-экзаменационные сессии;
- практическое обучение (практика для получения первичных профессиональных навыков, практика по профилю специальности, стажировка);
- государственная итоговая аттестация.

При проведении обзорно-установочной сессии охват студентов обычно составляет 60–70 %. Студентам из арктических улусов задания высылаются в электронном варианте. В целях оказания помощи студентам при изучении дисциплин проводятся дни заочника.

Первый год обучения студентов-заочников является самым проблематичным с точки зрения адаптации личности к новым условиям. Выявление трудностей, возникающих у студентов-заочников в период адаптации, определение путей их преодоления позволяет повысить академическую успеваемость и качество знаний.

Колледж придерживается следующих принципов организации работы с первокурсниками заочного отделения:

1) На первом организационном собрании обязательно знакомим студентов с правилами обучения в колледже, указываем на особенности заочного образования, рассказываем об особенностях предстоящего учебного семестра, знакомим с расписанием занятий, зачетов и экзаменов, даем рекомендации по выполнению межсессионных контрольных работ.

2) Принимая во внимание территориальную удаленность студентов, на сайте колледжа размещаем всю необходимую студентам информацию — расписание консультаций в межсессионный период, нормативные документы, образцы выполнения контрольных работ, электронные варианты методических пособий по дисциплинам.

3) В каждой группе проходят выборы старост, которые будут оказывать помощь сокурсникам при решении проблем учебного и организационного плана.

4) В межсессионный период организовываем общие и индивидуальные консультации студентов с преподавателями,

о расписании консультаций заранее оповещаем студентов, пишем письма.

5) Для облегчения самостоятельной работы студентов в библиотеке колледжа хранятся электронные варианты методических указаний для выполнения контрольных, курсовых работ с пошаговыми инструкциями, методическими рекомендациями и рекомендуемой литературой.

6) В период учебных сессий преподаватели максимально используют новые информационные технологии в обучении: презентации, слайд-лекции, метод проектов, компьютерное тестирование и т. д.

7) Огромную роль играет психологическая поддержка. Доброжелательность, внимание преподавателей, методистов, администрации колледжа способствуют сокращению сроков адаптации к содержанию и организации учебного процесса.

Производственная практика для студентов-заочников реализуется в полном объеме. Все этапы производственной практики, предусмотренные государственными требованиями, выполняются в учебной лаборатории и на базах практики.

Преддипломная (квалификационная) практика реализуется студентами по направлению колледжа. Базами практики являются кооперативные организации СПО «Холбос», торговые организации, предприятия индустрии питания, производственные предприятия г. Якутска и районов республики.

По результатам прохождения практики проводится защита отчетов в форме собеседования, конференции, встречи с работодателями и т. д. Практический материал накапливается в учебной лаборатории для дальнейшего использования на занятиях и прохождении практики.

По всем специальностям заочного отделения проводится итоговая государственная аттестация. Итоговая государственная аттестация проводится по форме сдачи междисциплинарного экзамена в три этапа и защиты выпускных квалификационных работ.

Государственная итоговая аттестация включает в себя три этапа:

1. Теоретический.
2. Решение сквозной ситуационной задачи с использованием компьютерных программ по разным специальностям.
3. Решение профессиональной задачи и с использованием компьютерных программ по разным специальностям.

По итогам Государственной итоговой аттестации ежегодно отмечается качественная успеваемость свыше 50 %. Увеличивается количество выпускных квалификационных работ.

Члены государственных аттестационных комиссий отмечают хороший уровень выполнения работ, умение студентов работать с практическим материалом, умение анализировать и разрабатывать рекомендации по улучшению работы предприятий и организаций на материалах которых выполнялись выпускные квалификационные работы.

После анализа достоинств и недостатков заочного обучения можно сделать следующие выводы:

- заочная форма обучения и далее будет востребована. Что вполне естественно, так как всегда будут люди, которым необходимо совмещать работу и обучение;

- необходимо дальнейшее совершенствование содержания учебного процесса в заочных отделениях;

- необходимы специальные учебные и учебно-методические материалы для заочников, в частности более широкое привлечение интернет ресурсов, в частности дистанционного обучения;

- необходимо выстроить систему подотчетности между студентами и преподавателями (или руковод-

ством направляющего их предприятия). То есть каждый студент должен иметь возможность задать все интересующие его вопросы и получить на них квалификационный ответ;

- необходимо более плотное взаимодействие предприятий и учебных заведений, что даст возможность формировать группы обучения непосредственно из сотрудников предприятия, в данном случае мы будем иметь возможность строить изучение программы исходя из потребностей предприятия. Кроме того некоторые из сессий можно проводить на базе предприятия, что позволило бы выстроить взаимодействие между преподавателем и руководством обучающихся в колледже студентов.

Все эти шаги могут помочь в том, чтобы поднять заочное обучение на новый качественный уровень, позволяющий готовить высококвалифицированных специалистов, способных работать в сфере инновационной экономики.

Роль мультимедиа при изучении спецдисциплин в колледже

Новокщенова Марина Александровна, преподаватель

Новоаннинский сельскохозяйственный колледж (Волгоградская область)

Сегодняшнюю систему образования невозможно представить без использования современных технологий в образовании. Интенсивные темпы развития научно-технического прогресса и глобальный процесс информатизации диктуют свои правила современному обществу. С каждым годом на информационном рынке появляются все более новые информационные технологии в образовании. Перспективной, постоянно развивающейся технологией является мультимедиа, объединяющая в себе множество информационно-коммуникационных средств для работы с информацией.

Современные мультимедийные технологии нашли свое широкое применение в обучающей сфере. Использование мультимедиа технологий в учебном процессе не только целесообразно, но и позволяет достичь цели, которую ставит перед педагогами «Концепция модернизации Российского образования» — подготовка разносторонней развитой личности. Каждый педагог уже столкнулся с необходимостью разработки и проведения мультимедийного занятия. Применение технологий мультимедиа в учебном процессе повышает мотивацию к изучению дисциплины, т.к. используется новая для студентов форма представления материала; увеличивает эффективности восприятия изучаемых тем, что неизменно делает эффективнее обучение в целом; способствует более качественному усвоению и лучшему запоминанию учебного материала. Благодаря их использованию усвоение информации улучшилось в значительной степени.

Мультимедийные технологии позволяют объединять многокомпонентную среду (текст, звук, графику, видео,

фото) в однородное цифровое представление и надежно и долго сохранять большие объемы информации. Мультимедиа учебные пособия могут быть представлены на CD-ROM — для использования на автономном персональном компьютере или быть доступны через Web. Информация гарантировано хранится не менее десяти лет. При этом переработка информации превращается из рутинных операций в творческие.

Использование мультимедийного сопровождения на занятиях по спецдисциплинам в колледже несет с собой ряд преимуществ, положительно влияющих на качество образования, а именно:

- возможность реализовать дидактический принцип наглядности в большом объеме,

- формирование умений и навыков работы с различными видами информации,

- развитие широких познавательных способностей студентов,

- внедрение инновационных технологий, и как следствие, развивающее обучение,

- формирование общих компетенций для будущих специалистов,

- воспитание информационной культуры студентов.

Преподаватель, владеющий технологиями мультимедиа, повышает качество обучения при проведении учебных занятий для специальных дисциплин, так как имеет возможность:

- охватить большой объем изучаемого материала,

- использовать активные методы обучения,
- демонстрировать модели различных объектов и процессов,
- использовать цифровые образовательные ресурсы,
- формировать навыки развития коммуникативных способностей с помощью специальных средств,
- использовать здоровьесберегающие технологии в виде частой смены деятельности обучаемых,
- формировать различные компетенции посредством внедрения ИКТ технологий.

Использования мною мультимедиа на занятии зависят, конечно, от содержания занятия, цели, которую ставлю. Тем не менее, практика позволила выделить некоторые общие, наиболее эффективные приемы применения:

- 1) При изучении нового материала.
- 2) На этапе актуализации знаний.
- 3) Для проверки знаний.
- 4) Для углубления знаний, как дополнительный материал к занятиям.
- 5) При закреплении изученных знаний на этапе фронтальной работы.
- 6) Средство эмоциональной разгрузки.

В обучении студентов во время чтения лекций и проведения практических занятий используются информационные технологии, которые раскрывают широкие возможности для представления материала со множеством мультимедийных ресурсов, таких как: рисунки, визуальные модели, представление графической информации, которые полезны при пояснении отдельных фрагментов темы.

Подготовка к любому занятию с использованием ИКТ, конечно, кропотливая, требующая тщательной переработки разнообразного материала, но она становится творческим процессом, который позволяет интегрировать знания в инновационном формате. А зрелищность, яркость, новизна компьютерных элементов занятия в сочетании с другими методическими приемами делают занятие необычным, увлекательным, запоминающимся, повышают престиж преподавателя в глазах студентов.

Соответственно и качество изображения на слайдах значительно лучше, чем на классной доске, и преподаватель, освобождаясь от постоянной работы у доски, имеет возможность больше внимания уделить студентам. Мультимедиа позволяет оживить занятие, внести игровые моменты и в объяснение нового материала, и даже в опрос. Особенно актуально, на мой взгляд, использование презентаций при подготовке докладов или конференции трудно представить без слайдового сопровождения.

Подача материала в виде слайдов с использованием программы PowerPoint, на которых могут быть представлены таблицы, схемы, рисунки, иллюстрации, аудио- и видеоматериалы приводит к целому ряду положительных эффектов:

- обогащает занятие эмоциональной окрашенностью;

- психологически облегчает процесс усвоения;
- возбуждает живой интерес к предмету познания;
- расширяет общий кругозор студентов;
- повышает производительность труда преподавателя и студентов на занятии.

Применение мультимедиа технологий при изучении специальных дисциплин позволяет демонстрировать изображения мелких деталей и механизмов, которые невозможно рассмотреть на обычном занятии. Видеопроектор позволяет воспроизвести эту информацию. Никакого сравнения с демонстрацией мелкого натурального образца нет не говоря тем более об учебном плакате.

Также применение виртуальных экскурсий с помощью мультимедиа технологий даёт возможность изучать темы или учебные вопросы связанные с масштабностью.

С появлением мультимедийных материалов (интерактивных CD-дисков) открылась возможность включения в занятие фрагментов видеолекций. Благодаря учебным дискам студенты могут самостоятельно получать информацию в интересной современной форме. Совмещение видео-, аудио- и текстового материала, комплексное освещение темы обеспечивает более глубокое погружение в материал, способствует его творческому осмыслению, повышает мотивацию учения. Запись принципа работы, какого-либо узла или механизма машины или порядка выполнения технологических процессов работы позволяет изучить материал более детально и наглядно.

Применение информационных технологий позволяет создавать информационный каталог документов, который даёт возможность последующего использования в учебном процессе. В своей работе применяю ресурсы Интернета, электронные пособия, использую компьютерных технологий для подготовки печатных материалов к занятиям: это составление раздаточного материала (карточки, индивидуальные задания, методические пособия и т.д.).

Студенты проявляют повышенный интерес к мультимедийным разработкам и их демонстрации на учебных занятиях. Внедрение мультимедийных средств в образовательный процесс положительно сказывается на общем уровне развития студентов и помогает:

- выявлять творческую активность обучающихся,
- реализовать индивидуальные особенности студентов,
- проявлять себя как личность,
- формировать информационные ценности,
- мотивировать информационную деятельность студентов,
- заинтересовать студентов не только результатами обучения, но и возможностью разработки собственных проектов,
- использовать возможности саморазвития и самореализации.

Литература:

1. Информатика: учебник/А. А. Хлебников. — Изд. 2-е, испр. и доп. — Ростов н/Д: Феникс, 2010. — 507 с.
2. Инновации в науке и образовании: материалы межрегион. Науч. — метод. Конференции, Волгоград, 09 декабря 2010 года/Академия труда и социальных отношений, Волгоградский филиал. — Волгоград: Принт, 2011. — 164 с.
3. Дзюбенко, А. А. Новые информационные технологии в образовании. — М., 2000. — 104 с.
4. Машбиц, Е. И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения. — М.: Педагогика, 1988. — 192 с.
5. Морев, И. А. Образовательные информационные технологии. Ч. 1: Обучение: Учебное пособие. — Владивосток: Изд-во Дальневост. ун-та, 2004. — 158 с.

9. ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Специфика преподавания изобразительных дисциплин будущим архитекторам

Кузьмичёва Лариса Валентиновна, кандидат педагогических наук
Костромской государственной университет имени Н.А. Некрасова

В данной статье рассматривается роль изобразительных дисциплин в процессе формирования профессиональных навыков студентов-архитекторов; уточняется понятийный аппарат; раскрываются некоторые особенности преподавания дисциплин «Рисунок», «Живопись» и «Композиция» на кафедре «Архитектура и изобразительные дисциплины» архитектурно-строительного факультета.

The peculiarity of teaching Art majors to future architects

L.V. Kuzmicheva

The main target of the article is the role of artistic subjects in the process of developing professional skills of students whose major is Architecture. There are some additions in term-making. And there is a focus on some peculiarities in such subjects as «Drawing», «Painting» and «Composition» teaching at «Architecture and Art» department of Architecture Faculty.

Мы намеренно в названии статьи субъект обучения обозначаем не как «студентов-архитекторов», а как «будущих архитекторов», поскольку вопрос о специфике преподавания актуализируется ещё на этапе дополнительного образования (в детских школах искусств и художественных школах), а затем, на этапе довузовской подготовки (на подготовительных курсах).

Педагогу ДХШ или ДШИ, если он берёт на себя ответственность за подготовку своего выпускника, а стало быть, за его конкурентоспособность на вступительных экзаменах, необходимо помимо базовых программных знаний и умений дать учащемуся ясное представление об особенных требованиях, обусловленных спецификой будущей профессии. Это крайне важно, для того чтобы учащиеся, выбирая СУЗ или ВУЗ по художественно-изобразительному профилю, понимали, чем им там предстоит заниматься, как именно будет реализовываться этот художественный профиль.

Так, например, в Ивановской текстильной академии факультет «Дизайн и конструирование швейных изделий» одним из основных критериев выдвигает умение изобразительными средствами передавать пластику и характерные особенности человеческой фигуры. Факультет «Текстильный дизайн» в той же академии требует от абитуриентов глубоких знаний по цветоведению, умение строить формальные композиции, фактурность рисунка.

Можно предположить, что о специфике преподавания изобразительных дисциплин приходится говорить везде,

где дисциплины «Рисунок», «Живопись» и «Композиция» являются не самоцелью, а носят, если можно так выразиться, прикладной характер, то есть служат необходимой базой для наилучшего освоения той или иной специальности.

В связи с этим становится понятной роль подготовительных курсов для абитуриентов. Однако, к сожалению, на курсах нередко приходится заново либо впервые проходить с абитуриентами азы изобразительной грамоты, либо восстанавливать забытые навыки будущих абитуриентов. Причины такого положения дел мы не будем рассматривать в данной статье. В результате вся нагрузка по введению в специальность и ориентированию в узко-профессиональных задачах, стоящих перед студентом ложится на первый курс. Для реализации этого в достаточно ограниченных регламентом условиях преподаватель должен владеть системой оптимальных педагогических средств и последовательно выстраивать динамику накопления студентами профессиональных навыков.

Специалиста-архитектора определяет наличие двух главных качеств. Это композиционное мышление и умение изобразить средствами графики и пластики необходимый объект или пространство, что в свою очередь предполагает, с одной стороны — умение мыслить образно, обладание развитым объёмно-пространственным восприятием окружающего мира и наличие креативных способностей, с другой стороны — наличие развитой пластической и графической культуры. Поэтому одним из ба-

зовых курсов на архитектурно-строительных факультетах является РИСУНОК.

Педагогический опыт обучение рисунку достаточно велик и разнообразен, чтобы изобретать что-то новое. Многие технологии старых мастеров, таких, например, как Леонардо да Винчи, Рудольф Арнхейм и др. сегодня заново открываются, а иногда и преподносятся как инновационные. Опыт педагогов прошлого, нёсших в себе традиции и преемственность поколений, во все времена являлся сильной стороной в российской методике преподавания изобразительных дисциплин. Однако если говорить о специфике обучения рисунку будущих архитекторов, следует разобраться с понятийным аппаратом, чтобы не низвести функцию рисунка до пропедевтической.

В последнее время ведутся дискуссии о том, каким должно быть преподавание рисунка для архитекторов, кто должен этим заниматься: педагог-архитектор или педагог-художник и в каком соотношении находятся такие педагогические инструменты как «академический рисунок», «классический рисунок», «натурный рисунок», «архитектурный рисунок»? Не редко даже (применительно к архитектурным факультетам) эти понятия отождествляются. Для того чтобы проследить иерархию и выявить приоритеты, а в зависимости от этого последовательно выстроить логику развития программных заданий по рисунку, рассмотрим понятийный аппарат.

Графика (от греч. — пишу), вид изобразительного искусства, включающий рисунок и печатные художественные изображения (гравюра, литография, монотипия и др.), основанные на искусстве рисунка, но обладающие собственными изобразительными средствами и выразительными возможностями. Графика делится на станковую (рисунок, не имеющий прикладного значения, эстамп, лубок); книжную и газетно-журнальную (иллюстрация, оформление и конструирование печатных изданий); прикладную (промышленную, почтовые марки, экслибрисы). Графикой так же называют совокупность всех средств письменности.

Рисунок изображение, начертанное на плоскости, основной вид графики. Выполняется с помощью контурных линий, штрихов, светотеневых пятен в одном или нескольких цветах.

Академизм — (от франц.) — чисто теоретическое направление, традиционализм в науке и образовании. Академизмом называют оторванность науки, искусства, образования от жизни, общественной практики. Академизм в изобразительном искусстве это направление, сложившееся в художественных академиях 16–19 веков, которое следовало внешним формам искусства античности и возрождения, продуцируя условные идеализированные образы, далёкие от жизни сюжеты, отвлечённые нормы красоты.

Классика (от лат. classicus — образцовый, первоклассный) — образцовые, выдающиеся, общепризнанные произведения литературы и искусства, имеющие непреходящую ценность для национальной и мировой культуры.

Натура (лат. natura — природа) в изобразительном искусстве — реальные объекты действительности (человек, предметы, ландшафт и т. п.), которые художник непосредственно наблюдает при их изображении.

Архитектура (от лат. architectura, от греч. architekton — строитель) — здания и другие сооружения, создающие материально организованную среду, необходимую людям для жизни и деятельности; искусство проектировать и строить сооружения и их комплексы. В архитектуре взаимосвязаны функциональное, техническое и эстетическое начала (польза, прочность, красота). Выразительные средства архитектуры: композиция, тоника, масштаб, пропорции, ритм, пластика объёмов, фактура и цвет материалов, синтез искусств.

Исходя из этого, в педагогическом аспекте мы разводим понятия:

Натурный рисунок это основное средство обучения, позволяющее формировать у студентов навыки реалистичного рисования. Содержание натурального рисунка имеет вариативный характер и позволяет ставить узкие конкретные задачи в рамках основного задания.

Академический рисунок это традиционно установившиеся программные требования, представленные, как правило, натурным фондом гипсов. Академический рисунок позволяет путём неоднократного штудирования оттачивать технические навыки рисования.

Классический рисунок это качество рисунка, к которому следует стремиться, изучая лучшие образцы и основываясь на них. Содержанием классического рисунка может быть копирование работ мастеров и последующее использование некоторых «мастерских приёмов» в натурном рисунке.

Мы разделяем мнение педагогов, считающих, что вошедшее в оборот понятие «архитектурный рисунок» является скорее не научным, а профессиональным термином. Анализ содержания этого понятия, позволяет трактовать архитектурный рисунок как расширенную и обогащённую различными изобразительными средствами и приёмами художественного выражения разновидность архитектурной графики, в которой откровенно доминирует креативное начало.

В педагогическом аспекте *архитектурный рисунок* это *графическое изображение функционально-конструктивного анализа* с акцентом на внутренние и внешние пространства, их соотношение (масштаб), взаимодействие и ритм, возникающий при этом. Архитектурный рисунок даёт возможность сформировать студентам индивидуальный набор выразительных средств, обогатить «языковой запас» архитектора, позволяющих ему объективировать образ, требующий воплощения.

Содержательный анализ основных понятий и педагогических инструментов позволил нам выбрать направленность, выстроить программу и разработать педагогические средства, способствующие формированию у студентов-архитекторов профессионально-образного пространственного мышления и графического языка.

Особая роль в подготовке будущих архитекторов отводится дисциплине «ЖИВОПИСЬ».

Всеобъемлюще значение света и цвета, так как при их отсутствии у человека наступает «свето-цветовой голод», который сопровождается не только внешней бледностью, но и апатией, сонливостью и даже депрессией. Цвет играет огромную роль на психосоматическое состояние человека. Простая перемена цвета одежды или интерьера связана с новым восприятием мира.

Во второй половине XX века необычайно востребованными стали такие понятия, как архитектурная бионика, средовой подход, синергетическое мировосприятие, экологическое мышление. Новые подходы к формообразованию искусственной среды обитания породили новую область знаний — экологию визуального восприятия. Один из аспектов экологии восприятия, имеющий тесную связь с цветоведением, широко известен: он касается эмоционального воздействия цвета.

В докладе Международного центра «Гринлифз» подчеркивалось, что цвет и форма окружающих предметов соответствует индивидуальным подсознательным программам человека. Несоответствие первых и вторых может привести к развитию заболеваний или даже к включению программы самоуничтожения. Изменение же среды согласно требованиям биодизайна приводят к исчезновению неосознанных страхов, тревог, раздражения, в ряде случаев пропадает головная боль. Роль архитекторов, дизайнеров и других специалистов в обеспечении благоприятности среды обитания человека исключительно велика, поэтому столь же велика их ответственность. В связи с этим, студентам-архитекторам необходимы очень глубокие познания о цвете и тонкое его чувствование.

На занятиях живописью задачи ставятся таким образом, чтобы студенты не только узнали, но и почувствовали различные цветовые гармонии (изохромия, хомеохромия, мерохромия, пойкилохромия). С этой целью на втором курсе вводится так называемая декоративная живопись. Это позволяет методически продуктивно выстроить работу по освоению закономерностей изменчивости цветовых сочетаний, научить студентов распределению цветов, поддерживающему плановость изображения. При построении цветовых гармоний студенты учатся видеть, что каждый конкретный цвет на изобразительной плоскости всегда вступает во взаимодействие с окружающими его цветами и оказывает на них определенное влияние; в то же время каждый цвет самостоятелен сам по себе и имеет свой тип движения на плоскости.

Студенты знакомятся на практике с различными видами стилизации (внешняя поверхностная и декоративная). Для декоративной стилизации характерно абстрагирование — мысленное отвлечение от несущественных, случайных с точки зрения художника признаков с целью заострения внимания на более значимых, отражающих суть объекта деталях. При декоративной стилизации изображаемого объекта необходимо научиться тому,

чтобы композиция отвечала принципу архитектурности, т. е. нужно выстраивать систему связей отдельных частей и элементов в единую целостность произведения. Роль стилизации как методического и художественного метода значительна, так как эти занятия позволяют научиться созданию стилистически цельной, эстетически значимой окружающей среды.

В своё время Ле Корбюзье писал: «Тот, кто имеет дело с архитектурой, должен безупречно владеть пластическими формами... доступ к этой профессии должен быть открыт только для людей в нужной мере наделённых чувством пространства». Важную роль в развитии пространственного мышления помимо «Рисунка» играет «КОМПОЗИЦИЯ». Композиционное чутьё — одно из основополагающих профессиональных качеств архитектора. В связи с этим на занятиях рисунком и живописью необходимо формировать у студентов внимательное отношение к композиции как к средству выражения художественного образа.

Прежде чем говорить о композиции в изобразительном творчестве, важно обратить внимание студентов на то, что два основных композиционных начала, с которыми мы постоянно имеем дело в искусстве — симметрия и ритм — встречаются уже в растительном мире. Симметрию характеризует спокойное равновесие элементов, ритму свойственно движение, которое может быть продлено до бесконечности. Но несмотря на то, что основные начала композиции свойственны явлениям природы, композиция в искусстве представляет собой нечто принципиально отличное от этих проявлений в природе.

П. Руссо в своём письме к А. Сантье (1863 г.) писал: «... композиция существует с момента, когда предметы начинают изображаться не только ради них самих, но для того, чтобы их внешний вид передал отзвуки, которые они вызвали в нашей душе». Подражая отдельным принципам строения органической и неорганической природы и последовательно развивая их, человек делает композицию основой художественного творчества, средством выражения своего отношения к действительности.

В этом понимании композиция свойственна решительно всем видам искусства. Можно говорить о композиции города или отдельного архитектурного сооружения, о композиции сонаты или романса, композиции романа, эпопеи или лирического стихотворения.

Смысл латинского слова *compositio* (композиция) — сложение, сопоставление, приведение частей в единство, сочинение. В архитектуре, скульптуре, а также в декоративном искусстве под композицией понимают цельность произведения, его пластическое единство, обусловленность формы идейным содержанием.

Мы солидарны с мнением, что композиция есть предмет крайне индивидуальный, зависящий от интуиции художника, от его ощущения меры, гармонии, равновесия и насыщенности. Например, Г. К. Савицкий пишет, что никогда не пользовался готовыми теоретическими рецептами, «так как в каждом отдельном случае различные

идеи требуют для своего выражения различную композицию». Однако нельзя согласиться с утверждением, что композиция не подлежит научно-методическому обоснованию хотя бы по той причине, что, как правило, композиция произведения любого вида искусства заранее обдумывается.

Опыт мирового искусства в композиции успел выработать множество точных методов для получения определённых эффектов. Художники разных эпох и народов преемственно пользовались этими верными методами, не впадая в шаблон и повторение. Следовательно, можно говорить о достаточно устойчивых закономерностях, на которых зиждется композиция.

Так, например А.А. Дейнека к основным правилам, или постоянным закономерностям, которые организуют построение двухмерного и трёхмерного изображения, относит:

1. Правила симметрии, вытекающие из пластики строения человеческого тела и множества других природных форм, устанавливающие закон гармонии пропорций, частей и целого организма.
2. Правила равновесия — сочетание противоположных сторон изображения, равновеликих по массам.
3. Правила статики и динамики (покоя и движения) в пластическом решении композиции.
4. Правила ритма — закономерного чередования больших и малых форм, движения и покоя, контрастного и приглушённого, света и тени.
5. Правила перспективы применительно к различным композиционным решениям — по иллюзорной перспективе, прямоугольной (ортогональной), воздушной.
6. Золотое сечение и ордер как закономерные членения в архитектуре.
7. Масштаб как мера уменьшения или увеличения по отношению к натуральной величине.
8. Стилиевое единство в ансамбле — в сочетании нескольких видов искусства.
9. Вертикали и горизонталы как постоянные оси по отношению ко всем другим направлениям.

Е.А. Кибрик, оставляя в стороне вопросы композиционной техники, рассматривает объективные законы композиции в изобразительном искусстве. Анализ исторического опыта мирового искусства, позволяет ему уловить закономерности универсального значения, лежащие в основе художественного творчества. Особо выделяя идейность, интуицию и анализ, к законам композиции Е.А. Кибрик относит: цельность, контрасты, движение, образную трактовку пространства, новизну.

К.Ф. Юон выделяет типы и виды композиций: одноплановые, двухплановые и многоплановые, научно-перспективные и условно-перспективные и также свободные бесперспективные. Виды дают в каждом случае целый кодекс своеобразных приёмов. Элементы декоративные и реалистические, моменты психологические, жесты и мимика, движения и действия, группировки фигур и использование условий светотени составляют основной компози-

ционный материал. Для овладения этим материалом необходимо изучение композиций прошлого по стилям, по народам, по эпохам, по школам или тематическим признакам, по приёмам и методам работы, по целевым назначениям, наконец, по индивидуальным признакам отдельных мастеров. Это, считает К.Ф. Юон, послужит к созданию «целого арсенала композиционного оружия, могущего быть диалектически использованным».

КОМПОЗИЦИЯ в своих начальных проявлениях участвует уже в учебных постановках непосредственно с натуры. Искусство вписать изображение в четырёхугольник листа составляет начало композиции. Её начальный этап выражается в первую очередь в выборе точки зрения, в том или ином размещении изображаемых предметов, в принципе отбора деталей, в умении расположить натюрморт, фигуру (часть фигуры) или же кусок природы на бумаге соответственно своей цели и идее. Определение масштабов рисунка, ритмическое использование и учёт пустующих промежутков на бумаге здесь тоже играют свою роль.

Очень важно с первых же занятий формировать у студентов не формальное отношение к натуре (постановке), как к очередному заданию, которое «надо выполнить и сдать». Необходимо воспитать *трепетное любование* объектом, *изучение его характера*, поиск художественного образа. Стимулом творчества является восторг, увлечение художника внезапно открывшимся ему новым и удивительным в окружающей обыденности. Природа художественного образа в том, что типическое проявляется в характерном, общее в единичном. Художественный образ — это как бы капля, в которой отражается мир.

У студента-архитектора важно сформировать культуру «бережного подхода к натуре»: прежде чем взяться за карандаш, необходимо *вникнуть в суть постановки*, обдумать, что предстоит сделать и как это должно быть выполнено. Лишь в таком случае через композицию может проявиться отношение художника к своей модели, его понимание модели, то есть эстетическая оценка модели художником. Только тогда, процесс обучения становится творческим, а простое изображение модели становится художественным явлением, когда оно одухотворено *идейным замыслом*, реализованным через композицию. В основе композиции должна лежать простая конструктивная идея, вытекающая из природы замысла художника.

Следующий этап — сознательный *выбор позиции для максимального выражения образа* и проверка в наброске своих умозаключений относительно композиции рисунка. Нередко возникает необходимость сделать несколько набросков с разных сторон, чтобы лучше почувствовать пластику натуры и орнаментальность композиции.

Далее — «операторская работа» — найти *оптимальное соотношение формата листа с массой объектов*. Поймать остановить движение в кадре так, что бы оно работало на выражение образа.

Первый этап художественного творчества — интуитивный, следующий этап требует анализа сделанного. Только гармоническое *соединение интуиции и анализа* позволяет создать хорошо скомпонованное, законченное произведение. Способность к анализу, то есть логическому рассмотрению своего творчества, необходимо развивать, воспитывать. Идя от содержания к форме и разбирая сделанное интуитивно, художник устанавливает не только взаимоотношения объектов между собой и средой, формат композиции, но средства исполнения. Здесь сразу нужно научить студентов находить *смысловую доминанту*. При этом важно уметь, сконцентрировав внимание на смысловом центре, видеть весь формат (периферию и постановку) и подчинить второстепенное главному. Выразительность композиции зависит от контрастов, лежащих в её основе. В композиции сочетаются не только разнообразные, но и контрастные, противоположные элементы: объём и плоскость, свет и тень, большое и малое, близкое и далёкое, цвета холодные и тёплые, а так же контрасты положений, на которых строится сюжет. Детали композиции должны быть не только разнообразны и выразительны, но и динамичны,

ибо жизнь — это движение. Через один изображённый момент композиция должна передавать то, что предшествовало ему и что может последовать. Художник должен воспринимать и передавать жизнь в её движении, развитии.

Наряду с принципами композиции (повторяемость, соподчинение, соразмерность, уравновешенность, единство) студенты изучают и способы сочетания пространств (отстоящие друг от друга пространства, соприкасающиеся пространства, пересекающиеся пространства, соприкасающиеся изнутри, находящиеся одно в другом).

Все задания по «Рисунку» и «Композиции» направлены на осознание студентами-архитекторами пространства как формы существования материи, как формы, имеющей границы, а значит, — систему отношений. Учебные задачи ставятся таким образом, чтобы студенты уяснили, что специфический **материал** профессионального творчества **архитектора** — это **пространство**, его организация по законам функционирования этого пространства, его масштаб и масштабность по отношению к человеку, его гармоничность или дисгармония, его образное «прочтение» при восприятии в натуре.

Применение интерактивных методов обучения на разноплановых занятиях в профессиональной высшей школе

Мельниченко Светлана Григорьевна, старший преподаватель
Минский институт управления, (Республика Беларусь)

Тепляковская Анна Николаевна, старший преподаватель
Московский государственный университет экономики, статистики и информатики, филиал в г. Минске (Республика Беларусь)

Традиционное понятие «Интерактивные методы обучения» лимитирует сферу его применения — только в рамках практического занятия и ограничивает интерактивные методы такими видами занятий как: ролевые игры, мозговой штурм, метод проектов. Согласно энциклопедии «Интерактивный метод» («Inter» — это взаимный, «act» — действовать) — означает взаимодействовать, находиться в режиме беседы, диалога с кем-либо. Другими словами, в отличие от активных методов, интерактивные ориентированы на более широкое взаимодействие обучаемых не только с преподавателем, но и друг с другом и на доминирование активности студентов в процессе обучения. [1] На наш взгляд плодотворными могут быть использование как традиционных, так и новейших интерактивных методов обучения (коучинг, тренинг, блоги и форумы) как на практических, так и во время лекционных занятий.

Согласно анализу проведенному начальником отдела развития и качества образования, к. т. н. Тарануха С. Н.: при лекционной подаче материала усваивается не более 20–30 % информации, при самостоятельной работе с литературой — до 50 %, при проговаривании — до 70 %,

при личном участии в изучаемой деятельности (например, в деловой игре) — до 90 % [2] Допустим, нам удалось добавить интерактивные методы во все вышеупомянутые способы обучения. Будет ли сохранено тоже процентное соотношение? Будет ли превалировать частотность использования интерактивных методов работы на практических или лекционных занятиях. Ответить на данные вопросы мы сможем, только опробовав интеракционизм на всех видах занятий в высшей школе.

Создание условий интерактивности на занятиях любого типа является наиболее благоприятным для усиления мотивации. Современный обучаемый не воспринимает слово преподавателя как закон, он согласен слушать сомневаясь, изучать доказывая, запоминать только убедившись в необходимости и ценности той или иной информации для своего дальнейшего развития. Прежняя мотивация — «надо потому, что так сказал учитель (родитель, другой взрослый)» нивелировалась и, соответственно, возникла необходимость в дополнительной заинтересованности обучаемых. Методы «кнута и пряника» себя не оправдывают, и единственным 100 % работающим видом мотивации

зации нам видится высокая персональная заинтересованность студентов. Это может быть как «ближайшая цель» (мне это интересно сейчас, занятие было увлекательным, я хорошо показал (а) себя среди одноклассников), так и более далекая, глобальная цель (полученные знания пригодятся в будущем в профессиональной сфере, это повышает самооценку, увеличивает персональную ценность студента на рынке труда).

Место педагога на интерактивных занятиях сводится не только и не столько к направлению деятельности учащихся на достижение целей урока, сколько к созданию условия для работы по схеме: преподаватель — студент 1 — студент 2 — преподаватель.

На сегодняшний день одним из самых эффективных способов решения многих жизненных задач является коучинг. Международная Федерация Коучинга дает сле-

дующее определение: «Профессиональный коучинг» — это непрерывное сотрудничество, которое помогает клиентам добиваться реальных результатов в своей личной и профессиональной жизни. Посредством процесса коучинга клиенты углубляют свои знания, улучшают свой КПД и повышают качество жизни. [3]

Например, нами было отмечено что современным студентам трудно абстрагироваться от внешнего шума и концентрироваться на своем собеседнике. Для развития данных умений в рамках коучинга предлагается провести игру: «Разговор в общественном транспорте», при которой, студенты разбиваются по парам, все пары становятся в круг, студенты получают карточки с описанием своей роли и бланк ответов, который необходимо заполнить информацией полученной в результате одновременной беседы всех пар.

Образец карточки «Shouting Dictation»:

А) ролевые карточки пары студентов

I Green	I Brown
— Look who is here. How are you, Brown?	— Very well, indeed. It's been long, Green. Have you found a job?
— Yes and the salary is \$ 120,000 a year (it's 20 % higher than my past salary). And what about you?	— Oh, my current salary is \$ 100,000 but my boss offered to raise it by 35 % when he heard I was thinking of leaving. Do you work at a fixed time?
— No fixed hours. And you?	— A guaranteed five-day week.
— Is your contract favourable?	— Five years — in the event of the contract being terminated before the end, I must receive financial compensation. Why?
— My contract is only for three years with probationary period of six months. Oh, my stop is. Remember me to your relatives.	— Good luck.

Б) бланк ответов

Salary.....
 % higher (lower)
 Working hours.....
 Length of the contract.....
 P. S. How do you feel the effectiveness of this work?.....

Эффективность данной работы была оценена в процентах (73 %), что позволило сделать вывод о необходимости увеличения подобных заданий.

Современный мир все больше вовлекает обучаемых в использование открытых образовательных ресурсов, ими могут стать даже социальные сети. Так, мы проводим «Марафон блогов» на базе сети «В контакте». Как сообщает нам Википедия — «Блог (англ. blog, от web log — интернет-журнал событий, интернет-дневник, онлайн-дневник) — веб-сайт, основное содержимое которого — регулярно добавляемые записи, содержащие текст, изображения или мультимедиа. Для блогов характерны недлинные записи временной значимости, упорядоченные в обратном хронологическом порядке (последняя запись сверху). Отличия блога от традиционного дневника обуславливаются средой: блоги обычно публичны и предполагают сторонних читателей, которые могут вступить

в публичную полемику с автором (в комментариях к блог-записи или своих блогах)». [4] Студентам предлагается тема блога, определяется время и объем письменного высказывания по теме, особенно интересным и удобным является возможность оценки блогов однокурсниками и преподавателями в реальном времени. Этот тип работы пользуется заслуженной популярностью, как среди студентов, так и среди преподавателей. Вашему вниманию предлагается один из блогов написанный на тему «Какой из городов, в которых проводились олимпийские игры я хотел бы посетить»:

«One of the Olympic city in which I would like to visit is Salt Lake City. Salt Lake City — the capital and most populous city in Utah (USA).

The main attraction of Salt Lake City and all of Utah is a historical and religious complex Temple Square, which is also the center of the city. Annually Cathedral Square (Temple

Square) attend to 5 million tourists. The main temple of the Mormon Salt Lake Temple closed to ordinary public. Tourist information center opened two.

Visiting Salt Lake City can not be imagined without a visit to the mountains. To the south is the canyon Little Cottonwood Canyon, where the popular resorts of Alta and Snowbird SKi & Summer Resort.

In 2002, Salt Lake City hosted the Winter Olympic Games.

Every year on July 24 in Salt Lake City celebrated Pioneer Day, which marks the date of the arrival of the Mormons to Utah land». (сохранена авторская орфография и пунктуация)

Преимуществом блога перед другими видами сете-

вого общения (чат, электронная почта) является возможность коммуникации в удобное для блогеров и читателей время. Причем коммуникация возникает и поддерживается в виду следующих трех составляющих:

- психологический аспект коммуникации — в то время как одним нужны друзья, другим — слушатели,
- межкультурный — в общение могут быть вовлечены как жители родной страны, так и представители других городов и стран,
- лингвистический — диагностирование в ходе коммуникации знаний и незнаний тех или иных элементов системы родного и иностранного языков.

По окончании марафона блогер преподаватель предлагает заполнить анкету.

Образец анкеты:

Студент факультета....., специальностьгруппа.....

Укажите моменты, заинтересовавшие Вас в работе того или иного студента: _____

Укажите самые сложные для Вас аспекты данной работы: _____

Укажите те моменты, которые Вы уверенно включали в свой блог (грамматические, лексические, лингвострановедческие) _____

И те, в которых Вы сомневаетесь (грамматические, лексические, лингвострановедческие): _____

Данная анкета выявляет знания студентов и определяет навыки, требующие развития и совершенствования. Для этого мы рекомендуем использовать фрагментарные тренинги. Например, грамматический тренинг в виде игры-разминки «потерялась s» (активизация грамматического навыка употребления —S у глаголов Злица ед. числа в Present Simple Tense Active Voice)

Самым ярким, зрелищным и, соответственно, мотивирующим, на наш взгляд были и остаются **ролевые игры**, позволяющие не только проявить себя в роли сотрудника (директора, турагента), но и создать атмосферу того места, где происходит действие игры. Подготовка и проведение подобных мероприятий на занятиях по иностранному языку преследует не только образовательную, но и воспитательную и лингвострановедческую цель, поскольку помимо актуального материала по теме занятия ролевая игра требует предварительного поиска дополнительной информации, которая поможет обучаемым более достоверно изобразить заданную игровую ситуацию. Для качественного проведения ролевой игры требуется не только взаимодействие типа преподаватель — обучаемый, но и активное и инициативное взаимодействие между всеми членами учебной группы, большая часть которого **протекает на этапе самостоятельной** предварительной подготовки. Мы отмечали случаи, когда ролевая игра была неудачной, то есть студенты не смогли создать атмосферу коллектива, придумать диалоги и полилоги соответствующим реальным жизненным ситуа-

циям, при этом они сами выражали желание провести эту же игру еще раз, предварительно разобрав неудачные моменты уже прошедшего занятия и проведя дополнительную самостоятельную подготовку. Здесь мы уже видим личную заинтересованность студентов в достижении более высоких результатов во время занятия.

Незаслуженно забытыми сферами употребления интерактивных методов обучения считаются **лекционные занятия**. Опыт нашей работы на лекциях по курсу «Введение в языкознание» показывает, что процент усвоенной информации значительно выше, если этот материал был пропущен через призму следующей оппозиции «сомневаюсь — доказываю». Лекция как вид устного изложения учебного материала и обучающего взаимодействия педагога с учащимися предполагает использование в разнообразных пропорциях и изложения фактов, и вспомогательного диалога, обеспечивающего диагностику получаемой преподавателем обратной информации о качестве восприятия и усвоения материала слушателями (диспут, обсуждение, беседа). Регулярно по окончании лекции уделяется внимание повторению студентами вслух основных терминов того или иного раздела новой лекции. Тогда как в ходе объяснения нового материала преподаватель стимулирует студентов на попытку самостоятельной дефиниции вводимого понятия. Происходит своеобразный мозговой штурм и обучаемые сами выбирают то определение термина, которое обладает достаточной и понятной объяснительной силой. Возможный вариант работы —

это самостоятельная подготовка лекции студентами, по плану, предложенному преподавателем.

Таким образом, мы видим результативность применения разнообразных методов интерактивного обучения

не только на практических занятиях, но и лекциях, т. е. тех видах занятий, которые традиционно считались закрытыми для внедрения интеракционизма.

Литература:

1. http://ru.wikipedia.org/wiki/Методы_обучения#.D0.90.D0.BA.D1.82.D0.B8.D0.B2.D0.BD.D1.8B.D0.B9_.D0.BC.D0.B5.D1.82.D0.BE.D0.B4
2. http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/krysko2/25.php
3. Коучинг // Коучинг центр Станислава Гринберга [электронный ресурс] — Режим доступа: http://coachgrinberg.ru/?page_id=1371.
4. <http://ru.wikipedia.org/wiki/Блог>

Проектирование в профессиональной деятельности будущего педагога

Омарова Малика Омаркадыевна, аспирант;

Салманова Джамила Абдулкафаровна, кандидат педагогических наук, доцент
Дагестанский государственный педагогический университет (г. Махачкала)

Рассмотрена проблема готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности. Проанализированы инвариантные стороны профессиональной деятельности будущих педагогов, а так же сущность и основные функции педагогического проектирования, позволяющей осмыслить существующие проблемы в сфере профессионального образования.

Ключевые слова: проектирование, педагогическое проектирование, функции проектирования, образовательные технологии, этапы проектировочной деятельности, программированное обучение, принципы программированного обучения.

Ныне в условиях активного вхождения общества в систему многоуровневой подготовки педагогическое проектирование становится принципиально новым и главным методом обучения, позволяющим по нашему мнению вывести учащегося на эвристический и творческий уровень усвоения.

Кроме того, современное общество нуждается в профессионально компетентных, самостоятельно мыслящих педагогах, которые владеют механизмами инновационного взаимодействия, а также способны реализовывать гуманистические ценности на практике. Хотя результаты многочисленных социально-педагогических исследований позволяют считать нам, что даже при высоком уровне готовности к профессиональной деятельности индивидуальная и профессиональная приспособленность молодого преподавателя может протекать долго и сложно [4, с. 73].

Отсюда возникает острая необходимость решения проблемы подготовки выпускников к условиям по самостоятельному преодолению трудностей, что ставит задачу дальнейшего совершенствования системы профессионального образования [3, с. 54]. При этом возрастает потребность в определении возможных путей формирования у будущих педагогов готовности к проектной деятельности, служащей реальной основой потенциального творчества в последующей профессиональной деятельности.

При этом необходимо учесть то обстоятельство, что будущий педагог должен проектировать процесс образования в соответствии с новыми требованиями ФГОСа 3 поколения и изменяющимися обстоятельствами.

Следует отметить, что недостаток проективных умений приводит к значительному несогласованию между целями и результатами деятельности, как отдельного человека, так и различных профессиональных общностей.

Кроме того в педагогической практике широкое распространение получают образовательные технологии, требующие от педагога умений проектировать образовательный процесс, конкретизируя известные технологии, ориентируя их на особенности и индивидуальность учащихся [1, с. 168].

Рассматривая различные стороны профессиональной деятельности, мы выделим в качестве ведущей **преобразовательную**, отмечая тем самым ее направленность на изменение и преобразование окружающей действительности. Данное преобразование может осуществляться двояко: путем практической составляющей преобразовательной деятельности (т. е. практика) и проектирующей составляющей преобразовательной деятельности (т. е. проектирования).

В данном случае отметим, что непосредственная функция проектирования заключена в обеспечении прак-



Рис. 1. Уровни проектировочной деятельности

тики опережающими и направляющими проектами, планами, образами действий [4, с. 21]. В связи с этим, целесообразно, на наш взгляд, задействовать проектирование для перевода педагогической практики на новые методологические основания, актуализируя тем самым творческий потенциал педагога.

Рассматривая сущность процесса проектирования, мы согласны во мнении с особенностями и этапами, выделенными Л.Д. Столяренко. Он делит процесс проектирования на пять этапов, а именно: теоретический (создание проекта), рефлексивный (самоанализ), экспериментальный (частичное внедрение), корректирующий (внесение поправок в теоретический проект) и заключительный (внедрение скорректированной технологии, обобщение, описание, распространение опыта) [4, с. 56]. В своей научной работе автор подчеркивает, что рассматривает проектирование как индивидуальную творческую деятельность педагога по созданию педагогических технологий.

В.С. Безрукова также рассматривает проблему процесса проектирования [2, с. 145], но, при этом, в своем научном труде она выделяет всего три этапа, (для удобства, изображенных нами в виде схемы, рис. 1) которые, на наш взгляд, скорее представляются как уровни проектирования.

Как видно из рис. 1, второй этап также назван «проектированием». Автор объясняет данный факт наличием двух смыслов понятия «проектирование» — узкого и широкого. Так, в широком философском понимании термин «проектирование» означает интеллектуальность продуктивно-проектировочного содержания, которая направлена на создание идеальных прообразов возможных объектов. В узком терминологическом значении термин «проектирование» обозначен как процесс создания перспективно-предметного прообраза заданного объекта в информационной форме проектной разработки. В своей работе В.С. Безрукова отмечает: «поскольку, это понятие «пришло» в педагогику из техники (где оно в этих смыслах и функционирует), то и в педагогике сохраняется такой же подход» [1, с. 172].

В рамках данного рассмотрения в качестве примера педагогического проектирования обратимся к анализу занятия «Технология проектирования педагогического процесса в программированном режиме обучения», проводимое по дисциплине «Проектирование образовательных систем». В рамках данной дисциплины студентам предлагалось пройти вышеперечисленные этапы проектирования (рис. 1) и разработать собственный проект в программированном (алгоритмическом) режиме обучения.

Цель такого занятия заключалась в формировании умений у учащихся по составлению обучающей программы, в алгоритмическом режиме обучения [4, с. 257].

Отметим, что само программированное обучение возникло в начале 50-х годов XX в. Именно тогда американский психолог Б. Скиннер предложил повысить эффективность управления усвоением материала путем построения его как последовательной программы подачи порций информации и их контроля. Позднее, американским педагогом Н. Краудером были разработаны разветвленные программы, которые в зависимости от результатов контроля предлагали ученику различный материал для самостоятельной работы. Следует отметить, что дальнейший процесс развития технологии программированного обучения, зависел от разработки путей управления внутренней психической деятельностью человека. [2, с. 93].

В качестве концептуальной основы программированного обучения выступает эффективное обучение на основе научно разработанной программы. Под программированным обучением мы склонны понимать контролируемое усвоение программированного учебного материала при помощи различных обучающих устройств. По своей сути, программированный учебный материал представляет серию относительно небольших частей учебной информации, которые должны подаваться в определенной логической последовательности [3, с. 83].

Однако, говоря о программированном обучении, нельзя обойти вниманием его принципы, описанные в трудах В.П. Беспалько. По мнению автора, первым принципом программированного обучения выступает определенная иерархия управляющих устройств, («иерархия» — ступенчатая соподчиненность частей в каком-то целостном организме (или системе) при относительной самостоятельности этих частей).

Сама структура технологии программированного обучения (объединение систем 1+2+7+8) подтверждает иерархический характер построения ее управляющих устройств, образуя целостную систему. В этой иерархии выступает в первую очередь педагог (системы 1 и 7), управляющий системой в наиболее ответственных ситуациях (начиная от создания предварительной общей ориентировки в предмете, отношения к нему (система 1) и, заканчивая, до непосредственной индивидуальной помощи и коррекции (система 7) в сложных нестандартных ситуациях обучения).

Сущность второго принципа вытекает из кибернетической теории построения преобразований информации

(управляющих систем) и требует цикличной организации системы управления учебным процессом по каждой операции учебной деятельности. Следует отметить, что здесь имеется в виду не только передача информации о необходимом образе действия от управляющего объекта к управляемому (прямая связь), но и передача информации о состоянии управляемого объекта управляющему (обратная связь). Обратная связь нужна не только педагогу, но и учащемуся; одному — для понимания учебного материала, другому — для коррекции. Поэтому говорят об оперативной обратной связи, которая может быть как внешней, так и внутренней. Внутренней она будет в том случае, если учащиеся самостоятельно корректируют результаты и характер умственной деятельности. Если же воздействие осуществляется посредством тех же управляющих устройств, которые ведут процесс обучения (или педагогом), то такая обратная связь будет называться внешней. В данном случае вывод очевиден: внутренняя обратная связь способствует самостоятельному анализу учащимися итогов своей учебной работы, в то время как внешняя обратная связь — осуществляется педагогами или управляющими устройствами.

Третий принцип программированного обучения состоит в осуществлении шагового технологического процесса при раскрытии и подаче учебного материала. Выполнение этого требования позволяет достичь общепонятности обучающей программы.

Шаговая учебная процедура представляет собой конкретный технологический прием, означающий, что учебный материал в программе состоит из отдельных, самостоятельных, но взаимосвязанных, оптимальных по величине порций информации и учебных заданий. Шаг обучающей программы образует совокупность инфор-

мации для прямой и обратной связи и непосредственных правил выполнения познавательных действий.

В состав шага включаются три взаимосвязанных звена: информация, операция с обратной связью и контроль.

Последовательность шаговых учебных процедур образует обучающую программу — *основу* технологии программированного обучения.

Четвертым принципом программированного обучения является строго индивидуальная работа учащихся по программе. Именно здесь появляется естественное требование вести направленный информационный процесс и предоставлять каждому учащемуся возможность продвигаться в учении с наиболее благоприятной скоростью для его индивидуальных познавательных сил, а в соответствии с этим, иметь возможность приспосабливать и подачу управляющей информации. В данном случае следует подчеркнуть, что следование *принципу индивидуального темпа и управления в обучении* создает благоприятные условия для успешного изучения материала всеми учащимися, но, за разные промежутки времени, т. к. этот принцип ориентирован, в первую очередь, на их индивидуальность.

Пятый принцип требует применения специальных технических средств подачи программированных учебных материалов при изучении ряда дисциплин, связанных с развитием определенных черт личности и качеств учащихся (хорошая реакция, ориентировка и т. д.).

Основываясь на принципах В.П. Беспалько, перед студентам ставится задача разработать механизм, позволяющий обучающей программе выполнять такие функции преподавателя, как: информационная, аналитическая, контрольная, оценочная [3, с. 78]. К заданию прилагается схема (см. рис. 2), позволяющая четко видеть механизм функционирования занятия в программированном режиме

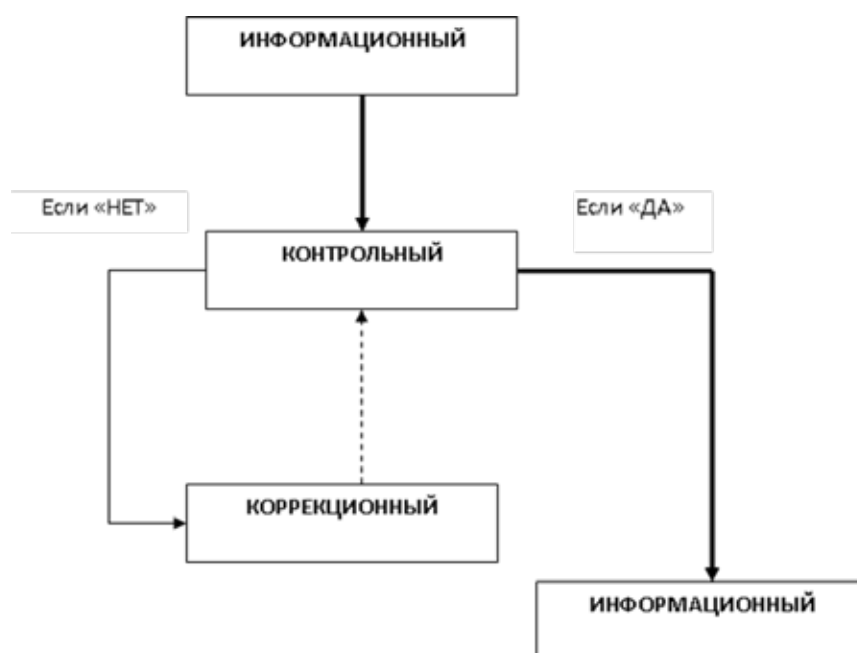


Рис. 2. Программированный режим обучения

обучения. Таким образом, студенты, заложив в схему дидактические единицы (ДЕ), получают программу, заменяющего педагога на занятии.

Анализ состояния проблемы дидактического проектирования педагогов показал, что сегодня на одно из первых мест выходит проблема их подготовки еще на этапе обучения в вузе к теоретическому осмыслению проблемы создания проектов, методологическому освоению механизма проектирования и практическому осуществлению

проектирования различных педагогических объектов в соответствии с представлениями о классической проективной деятельности.

Из всего вышеизложенного, мы можем сделать вывод, что возможность использования творческого потенциала педагогов выражается в подготовке и внедрении ими в образовательный процесс самых разнообразных дидактических проектов, обеспечивающих более высокий уровень качества учебного процесса.

Литература:

1. Алижанова, Х. А., Омарова М. О. Совершенствование профессиональной подготовки современного преподавателя // Культура, духовность, общество: сборник материалов VIII Международной научно-практической конференции. Новосибирск «СИБПРИНТ», 2013. с. 168–173.
2. Безрукова, В. С. Педагогика. Проектная педагогика: Учеб. пособие для инженер.-пед. ин-тов и индустр.-пед. техн. Екатеринбург: Деловая книга, 1996. 344 с.
3. Беспалько, В. П. Слагаемые педагогической технологии. М.: Педагогика, 1989. 119 с.
4. Столяренко, Л. Д. Педагогическое общение. Ростов н/Д: «Феникс», 2004. 284 с.

Особенности формирования заданий заключительного тестирования учителей на курсах повышения квалификации

Рыкова Екатерина Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент;
Федоров Александр Алексеевич, кандидат технических наук, доцент;
Шапошникова Татьяна Леонидовна, доктор педагогических наук, профессор
Кубанский государственный технологический университет (г. Краснодар)

Терновая Людмила Николаевна, кандидат педагогических наук, проректор
Краснодарский краевой институт дополнительного педагогического образования

Согласно статье 3 (пункт 8) главы 1 Федерального закона об образовании в Российской Федерации от 26.12.2012 [1], одной из задач государства является «обеспечение права на образование в течение всей жизни в соответствии с потребностями личности, адаптивность системы образования к уровню подготовки, особенностям развития, способностям и интересам человека». Для реализации данной задачи в нашей стране создана система непрерывного повышения квалификации, особенно актуальная для школьных учителей. В Краснодарском крае проведение курсов повышения квалификации курирует Краснодарский краевой институт дополнительного профессионального педагогического образования.

Цели и задачи курсов повышения квалификации неразрывно связаны с задачами современной школы, согласно пункту 7 статьи 1 [1], обеспечивающей «создание условий для самореализации каждого человека, свободное развитие его способностей». Решение этой государственной задачи невозможно без учителя, владеющего как навыками практической психологии и педагогики, так и в совершенстве знающего свою предметную область. Государственным образовательным Стандартом

регламентировано количество часов, отведенных на изучение физики в школе, но выбор учебной программы и соответствующего ей УМК остается за учителем-предметником. В Краснодарском крае большинство учителей физики выбирают для работы в 7–9 классах учебник А. В. Перышкина, в старших классах Г. Я. Мякишева, С. А. Тихомировой (для 3 ч в неделю) и Н. С. Пурышевой, Л. Э. Генденштейн (для 2 ч в неделю). Данные учебные пособия обеспечивают учащихся материалом, необходимым для освоения физики на базовом уровне в соответствии с Государственным образовательным стандартом, но они не могут полностью обеспечить потребности учащихся в материалах для подготовки к итоговой аттестации в форме ЕГЭ, поэтому, один из предметов курса повышения квалификации учителей регулярно посвящается совершенствованию методики подготовки школьников к ЕГЭ.

Так как спецификация КИМа по физике в последние годы практически не менялась, то для определения области интересов учителей в подготовке к ЕГЭ преподавателями курсов проводится детальный анализ КИМов последнего экзамена с целью выявления новых форм

представления данных. В этом году интерес представляли задания поля A20–22, A10, A5, A1 в Центральном регионе, A12–13, A5–6, A25, A21 на Урале, A4, A8, A20–23, в Сибири, A20 в Дальневосточном регионе, поля B4 в Центральном регионе, B2 в Сибири, B1–3 в Дальневосточном регионе, C2 в Дальневосточном регионе, C2 в Сибири, C1 и C4 на Урале, C1 и C5 в Центральном регионе. В разрезе тематики заданий: A20 и A21 были посвящены сопоставлению таблиц и графиков экспериментов из различных разделов физики. Такие задачи всегда представляют для учащихся сложность, так как необходимо не просто выбрать график, проходящий по заданным экспериментальным точкам, а учесть графически погрешность эксперимента и соединить точки плавной кривой, чтобы число отклонений в большую и меньшую сторону примерно совпадали. К тому же, кривая должна хотя бы отдаленно напоминать график теоретической закономерности. Не смотря на то, что в Краснодарском крае во всех школах планово выполняются 14 лабораторных работ, опыт самостоятельной обработки данных у учащихся, недостаточен для решения подобных задач. Поэтому, на курсах повышения квалификации отводится время для разбора теории погрешности, выработки методики ее наиболее доступного изложения школьникам и методам объяснения правил построения экспериментальных графиков.

Задание A22 посвящено кинематике или применению законов сохранения в зависимости от региона. Кинематика была представлена задачей на встречу, которая сводилась к решению достаточно сложного квадратного уравнения. Наиболее частые ошибки школьников — неверное составление уравнения и неверные математические преобразования. На занятиях с учителями обращали внимание на необходимость проведения метапредметных связей физики и математики.

Задания A23 и A8 посвящены молекулярной физике или термодинамике. Авторы задач предложили по стандартной P-V диаграмме изохорного процесса определить отношение количества молекул в сосуде в начале и в конце процесса. Изменение формы графического представления термодинамических процессов всегда воспринимается школьниками с большой долей испуга, поэтому такие задания при всей кажущейся простоте представляют интерес для оттачивания методики их изложения, а следовательно, регулярно рассматриваются на курсах повышения квалификации учителей.

Задания A1–7, C2 представляют собой различные разделы механики. Механика является наиболее полно представленным в ЕГЭ разделом физики. Правильное решение всех задач по механике приносит 13 из 51 первичных баллов без учета задач из других разделов, комбинированных с механикой. На механику отводится большая часть учебного времени и, поэтому, большинство учащихся обязательно берутся за решение этих задач. Среди задач по механике наибольшую сложность представляют задачи на анализ графиков движения и приме-

нение законов сохранения к различным видам движения. В этом году сложность для школьников представила задача, для решения которой необходимо было знать потенциальную энергию гравитационных сил (с учетом знака). Сложность «узнавания» правильного ответа состоит, прежде всего в том, что формула в школьном учебнике 9 класса [2], где впервые рассматривается природа гравитационных сил, не приводится, а в 10 классе [3] она может быть дана только без вывода, так как соответствующей математической базы у школьников просто нет, так как понятие о производных и первообразных ученики получают только в 3–4 четверти 11 класса. Таким образом, учитель должен каким-то образом обосновать знак «-» в формуле не делая математических преобразований. Применение закона сохранения энергии для вывода второй космической скорости тоже в учебнике не приводится, поэтому, учащиеся просто не имеют опыта анализа ситуаций, предложенных в экзаменационной задаче. «Логическое» решение задачи без привлечения формул тоже мало вероятно, так как на уроках физики только малое количество часов отведено астрономии и о законах движения планет школьники имеют весьма туманное представление. Исходя из сказанного, на курсах повышения квалификации было уделено большое внимание методике изложения темы «Гравитационные силы» как в 9 так и в 10 классе, при этом делался упор на необходимость «опережающего изложения» по сравнению с учебником.

Задания A12–13 являются задачами по электродинамике и магнитным явлениям. На уроках физики достаточно внимания уделяется законам последовательного и параллельного соединения проводников, и применению формулы сопротивления проводника, но задача на сравнение общего сопротивления при изменении параметров (удельного сопротивления, длины, сечения) одного из проводников заданного соединения может поставить ученика в тупик. Также, при изучении магнитных явлений ученики вырабатывают навыки нахождения силы Лоренца, действующую на частицу в магнитном поле заданного направления, но когда направление вектора магнитной индукции сначала надо найти, а вместо скорости частицы показан ее импульс, ученик начинает путаться либо в правиле буравчика либо в правиле левой руки. Таким образом, для проведения курсов повышения квалификации были подобраны наиболее интересные комбинированные задачи из различных полей материалов ЕГЭ и подобных им, подробно выстроена методика разбора таких задач (от простого к сложному), выданы материалы обязательные для рассмотрения со школьниками в период подготовки ЕГЭ.

Отдельный спецкурс на курсах повышения квалификации регулярно посвящается решению задач с развернутым ответом. Занятия с учителями проводят старшие и ведущие эксперты ЕГЭ, которые показывают решение задач, вызвавших наибольшее затруднение у школьников Краснодарского края и указывают на их типичные ошибки, также, обращают внимание учителей на изменения в кри-

териях оценки этого типа задач.

Таким образом, предметы, призванные поднять профессиональную компетентность учителей, полностью охватывают весь курс физики и в качестве примеров содержат наиболее интересные задания ЕГЭ. По прошествии курсов повышения квалификации учителя проходят квалификационный экзамен. Перед организаторами курсов стоит задача наиболее полной проверки профессиональной компетентности учителей физики, поэтому экзаменационный билет учителя полностью повторяет структуру КИМа ЕГЭ, составленного согласно следующим принципам:

- Максимальное количество задач должно быть посвящено анализу графиков, не обязательно построенных стандартным образом;

- Информация для решения ряда задач должна быть получена на основе рисунка, по возможности отличающегося от стандартных, приведенных в учебнике;

- Должны быть задачи, направленные на анализ экспериментальных данных;

- Должны быть задачи в форме открытых тестов;

- Задачи с развернутым ответом должны, по возможности, быть направлены на применение закона сохранения энергии в комбинации с другими законами физики.

Для группы учителей в количестве 25 человек, проходивших курсы повышения квалификации в Краснодаре, было составлено 12 экзаменационных вариантов по форме ЕГЭ, составленных в соответствии с указанными критериями. Процентное выполнение задач слушателями приведено на гистограмме 1.

Анализ столбчатой гистограммы рисунка 1 показывает, что практически все учителя справились с закрытыми тестами (поле А) и с открытыми тестами (поле В). На круговой гистограмме рисунка 1 показано процентное соотношение успеваемости учителей. Как видно из гистограммы, 100 % учителей преодолели «порог успешности»,

введенный для учащихся, сдающих экзамен в форме ЕГЭ 36 вторичных баллов (вторичные баллы, обычно, больше процента выполненных заданий).

Показанное на гистограмме распределение по успеваемости учителей характерно и для учеников, сдающих экзамен в форме ЕГЭ. Границу положительной оценки большинство учащихся рассчитывают преодолеть, выполнив поле А, немного поднять балл за счет поля В и взять хоть какой-нибудь балл на поле С. Такая стратегия и тактика была оправдана до тех пор, пока в спецификации присутствовали задания закрытого типа (поле А). Предположительно в 2015 г. в спецификацию экзамена по физике будут внесены существенные изменения — из КИМов исключат задачи с выбором ответа. В связи с этим усиливается роль заданий с развернутым ответом и перед учителями становится задача улучшения качества подготовки учащихся к решению задач с развернутым ответом. Для повышения эффективности работы с задачами в развернутом виде коллективом преподавателей курсов повышения квалификации было принято решение о проведении зачетного занятия по освоению поля С в устной форме. Для этого учителя предварительно разбивались на группы по 5 человек, перед которыми ставилась задача подобрать из всех имеющихся материалов ЕГЭ 5 тестовых задач поля С, которые бы они хотели разобрать со своими учениками. Спецификация задач поля С имела вид: С1 — качественная (любой раздел физики), С2 — механика (законы сохранения, комбинированные с законами Ньютона или с кинематикой), С3 — термодинамика (первый закон термодинамики, изопроцессы, комбинированная с механикой), С4 — электричество (электростатика или законы постоянного тока, комбинация с законом сохранения энергии); С4 — магнетизм; С5 — квантовая физика (фотоэффект, комбинированный с движением частиц в различных полях, ядерная физика в комбинации с законами сохранения). Каждая группа представляла ре-

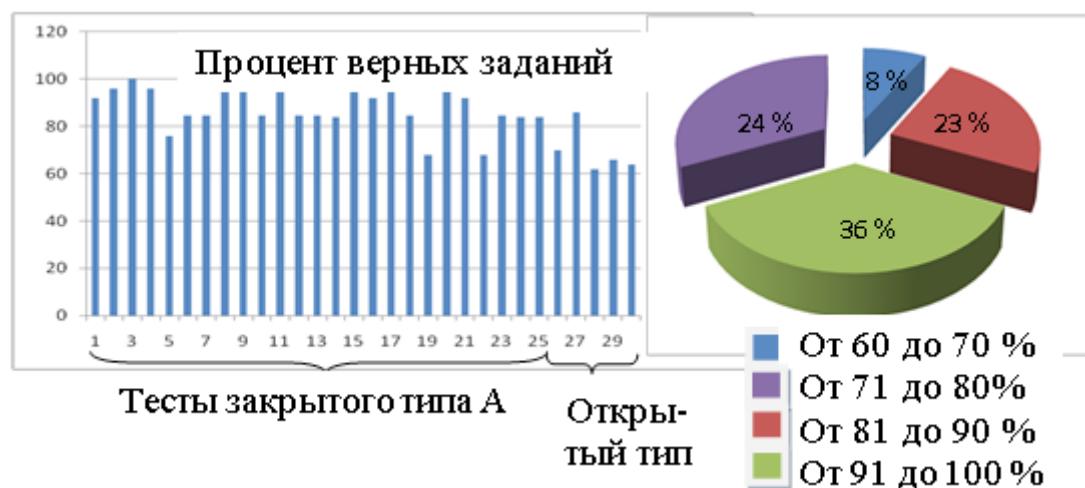


Рис. 1. Процентное выполнение заданий в разрезе тематики и гистограмма процентного выполнения заданий КИМа

шение своих задач в виде презентации, в которой четко указывалось выполнение критериев оценки: четкая запись законов с их объяснением, расшифровка вводимых обозначений, не входящих в КИМ, подробно выполненные математические преобразования, расчет с указанием размерности искомой величины.

Во время проведения защиты подготовленных решений учителя проявили высокую творческую активность при подборе задач — не было ни одного пересечения задач между группами. При подборе задач учителя опирались, прежде всего, на опыт работы со школьниками. Представляя своих учеников, учителя прогнозировали те ошибки, которые они могут сделать при решении выбранных задач и особенно подробно разбирали те места, где должны быть предполагаемые ошибки. Представленные учителями решения отличались от предлагаемых

экспертами «возможных решений» не только подробно, но и простотой объяснения. Часто учителя представляли презентацию задач теоретической частью, разбор которой они рекомендовали бы завершить разбором решения.

Таким образом, итоговый квалификационный экзамен учителей логично разделить на две части: тестовую, в которой будут представлены задачи открытого и закрытого типа и устную, к которой учителя самостоятельно подбирают задачи с развернутым ответом. Такое разделение позволит не только проконтролировать профессиональную компетентность педагога, но и поднять их познавательную активность, создать на экзамене ситуацию успешности, которая позволит поднять самооценку педагога, а также пополнит багаж электронных образовательных ресурсов, готовых к внедрению в учебный процесс.

Литература:

1. Закон об образовании в Российской Федерации принятый Государственной думой 21 декабря 2012 и одобренный Советом Федерации 26 декабря 2012.
2. Физика. 7, 8, 9 класс, Учебник для общеобразовательных учреждений, 14 издание, стереотипное, А.В. Перышкин М./Дрофа 2011.
3. Физика. 10, 11 класс, Учебник для общеобразовательных учреждений, Г. Я. Мякишев, С. А. Тихомирова.
4. Физика. 7, 8, 9, 10, 11 класс, Учебник для общеобразовательных учреждений, Н.С. Пурышева, Л.Э. Генденштейн.

Конфликт между профессиональным намерением и образовательным пространством в условиях адаптации к внешним условиям становлении личности будущего офицера

Сугрей Леонид Александрович, доктор философских наук, профессор
Гуманитарный университет профсоюзов (г. Санкт-Петербург)

Шабанов Лев Викторович, доктор философских наук, профессор
Военная академия связи имени С.М. Буденного (г. Санкт-Петербург)

Понятие «конструирование профессиональной перспективы» неразрывно связано с понятием «адаптации человека». Исходя из этого тезиса, мы можем получить несколько десятков определений и концепций, подтверждающих важность этой базальной категории в развитии личности.

Для нас общая проблема социальной адаптации в ближайшем рассмотрении оказывается значимой в свете двух аспектов:

- биологического (приспособление организма к устойчивым и изменяющимся условиям среды);
- психологического (приспособление человека как личности к существованию социуме).

При этом, основные проявления адаптации оцениваются через эффективность взаимодействия (в том числе общение) человека с окружающими людьми и его ак-

тивную деятельность. Это и есть адаптация — т.е., личностный качественный потенциал активного приспособления к условиям окружающей, в том числе и социальной, среды.

Процесс адаптации к социальной среде осуществляется в виде выполнения предъявляемых со стороны общества требований, ожиданий, норм, соблюдение которых гарантирует «полноценность» субъекта как социально-значимого члена общества [1]. Говоря об адаптации, мы имеем в виду также и процессы «самоподстраивания» и саморегуляции. «Приспосабливает ли индивид себя к миру или подчиняет мир исходным своим интересам, — пишет В.А. Петровский, — в любом случае он отстаивает себя перед миром в тех своих проявлениях, которые в нем уже были и есть и которые постепенно обнаруживаются, образуя базис многообразных явлений активности человека.

Таким образом, под адаптацией понимается тенденция субъекта к реализации и воспроизведению в деятельности уже имеющихся у него стремлений, направленность на осуществление таких действий, целесообразность которых была подтверждена предшествующим опытом (индивидуальным или родовым)» [1].

Разделяя позицию В.Г. Леонтьева и А.Н. Жмыркова, мы рассматриваем адаптацию как определенное условие формирования направленности личности, в основе которой, как известно, лежат стержневые мотивы, ценностные ориентации и цели человека [2]. Образовательный минимум, равно как и профессиональные намерения — являются частью этой направленности и во многом становятся определяющими факторами становления будущего полноправного члена общества.

Однако, подтвердит ли такой подход к феномену социальной адаптации, как к сложному структурному образованию, основополагающим компонентом которого является результат деятельности (достижение человеком поставленной цели), качество профессионального становления личности? На наш взгляд, наиболее рельефно, такие данные возможно получить, работая с испытуемыми военных вузов. Именно младшие курсанты (1–2 курс), в отличие от студентов технических и, тем более, гуманитарных вузов, оказываются в ситуации плотной перестройки жизни (социальная адаптация в новых образовательных условиях) и максимально быстрого встраивания своей деятельности в профессиональное пространство (изменение степеней ответственности, паттернов поведения в сторону приоритетов коллектива).

Используя различные методы: наблюдение, опрос, беседу, а также набор различных методик (личностный опросник FPI (B), методику диагностики социально-психологической адаптации Р. Роджерса — Р. Даймонда, многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» А.Г. Маклакова — С.В. Чермянина, ориентационную анкету Б. Басса, тест Т. Лири), мы выделили три уровня адаптации будущих офицеров: высокий, средний и низкий.

Испытуемые (курсанты 1-го курса) с высоким уровнем социальной адаптации к условиям образовательного пространства (35%) отличались конструктивным подходом к решению возникающих у них проблем учебной деятельности и проблем общения, проявлением доброжелательности, участливости, отзывчивости, низкой степенью тревожности, эмоциональной уравновешенностью, высоким уровнем мотивации в овладении знаниями, высоким уровнем волевого контроля над своим поведением.

Для испытуемых среднего уровня адаптации (54%) было характерно проявление тревожности, сопровождающееся эмоциональной неустойчивостью, резкостью, а иногда грубостью в межличностных отношениях. Лица с этим уровнем адаптации так же, как и предыдущие, успешно решали возникающие у них проблемы, но вместе с тем старались уклониться от «излишней нагрузки». Уровень мотивации в получении знаний у них был значительно снижен, волевой контроль над своим поведением ослаблен.

Испытуемые с низким уровнем социальной адаптации (11%) характеризовались большим проявлением степени тревожности, эмоциональной несдержанностью, что мешало им в установлении межличностных контактов в общении, поскольку поведение этих лиц сопровождалось немотивированно агрессивным поведением, направленным как на себя, так и на других. Мотивация на получение знаний у этих испытуемых характеризовалась неустойчивостью и срывами в отношении контроля над эмоциональной сферой.

Полученные данные позволили сделать вывод, что испытуемым с высоким уровнем адаптации присуща выраженная потребность в общении, характеризующаяся дружелюбием; плюс, хорошей защищенностью от стресс-факторов. В обычных жизненных ситуациях, базируясь на уверенности в себе, оптимистичности, активности; выстраивая доверительно-откровенные взаимодействия с окружающими людьми, они демонстрировали высокий уровень самокритичности.

Существенным контрастом к данной группе по показателям выступают испытуемые с низким уровнем адаптации, которых характеризует повышенная нервозность, неумение выйти из положения, чрезмерное внимание к собственным чувствам; агрессивность, импульсивность, неуживчивость; неуверенность, пессимистическое настроение; склонность к аффективному реагированию, возбудимость, напряженность; реактивная агрессивность, эгоцентричность, недоверчивость; тревожность, скованность, следствием чего являются трудности в личных контактах; низкая регуляция своего поведения.

Можно сделать вывод, что лишь высокий уровень адаптации оказывает формирующее воздействие на профессиональное становление личности, поскольку в этом случае наблюдается проявление профессионально важных качеств будущих офицеров — способность к управлению своим поведением и высокая учебная мотивация.

Используя ориентационную анкету Б. Басса, мы установили взаимосвязь уровней адаптации с направленностью личности: курсантам с высоким уровнем адаптации присуща направленность преимущественно на поведенческую активность и сотрудничество. Они способны отстаивать в интересах дела собственное мнение, которое полезно для достижения общей цели.

Что касается курсантов со средним уровнем адаптации, то у них также преобладающей явилась направленность на поведенческую активность, но при этом и значительная часть курсантов (21%) этой группы имеет направленность на себя. И их активность, таким образом, является не столько активацией своей познавательной позиции, сколько поиском одобряемого значимыми лицами поведения.

У третьей группы — преобладающей явилась направленность на себя, что характеризует их как агрессивных в достижении высокого статуса в группе, склонных к соперничеству, раздражительных, тревожных.

Таким образом, можно заключить, что при высоком, и в какой-то мере среднем уровне адаптации, у курсантов первого года обучения наиболее сильно проявляются позитивные свойства и качества личности, среди которых значительное место занимают нравственные показатели зрелости, являющиеся необходимыми в будущей про-

фессиональной деятельности офицера. И, напротив, выраженность данных качеств ослаблена у лиц с низким уровнем адаптации, что может свидетельствовать о недостаточном развитии тех качеств личности, которые необходимы будущему специалисту в области военного образования.

Литература:

1. Петровский, В.А. Психология неадаптивной активности — М., 1992., с. 25–26.
2. Леонтьев, В. Г., Жмыриков, А.Н. Влияние адаптации на эмоциональный уровень учебной группы II Психология учебной деятельности — Новосибирск: НГПУ, 1982. с. 46–50. — с. 18.
3. Шабанов, Л.В., Шелехов И.Л., Мороденко Е.В. Социальная адаптация личности: методология психологического исследования// Теоретическая и экспериментальная психология. — Москва, 2011. — Т. 4. — №3. — с. 74–79.
4. Шабанов, Л.В., Вареев И.М. Ограничения развития активной познавательной позиции курсантов и влияние социальных изменений на состояние готовности молодых людей к военному обучению// Ученые записки Университета имени П. Ф. Лесгафта. — Санкт-Петербург, 2012. — №5—164–169.

Формирование творческих способностей студентов в процессе обучения в техническом вузе

Татьяненко Светлана Александровна, кандидат педагогических наук, доцент

Тюменский государственный нефтегазовый университет, Тобольский индустриальный институт (филиал)

Современное развитие науки предъявляет требования к творческой составляющей работников большинства специальностей. Поливариативность профессиональных функций инженера предполагает формирование творческих умений, как элементов творческих способностей. «Творчество — в прямом смысле — есть созидание нового. В таком значении это слово могло быть применено ко всем процессам органической и неорганической жизни, ибо жизнь — это ряд непрерывных изменений, и все обновляющееся, все зарождающееся в природе есть продукт творческих сил. Но понятие творчества предполагает личное начало, и соответствующее ему слово употребляется по преимуществу в применении к деятельности человека. В этом общепринятом смысле творчество — условный термин для обозначения психического акта, выражающегося в воплощении, воспроизведении или комбинации данных нашего сознания в (относительно) новой форме, в области отвлеченной мысли» [1].

Творчество изучается многими науками: философией, психологией, науковедением, искусствознанием, теорией информации, педагогикой и др. Классифицируется многообразие творческих проявлений: творчество художественное, научное, производственно-техническое, религиозное, повседневно-бытовое — то есть соответствующее всем видам практической и духовной деятельности человека. По мнению Л.С. Выготского творчество не только удел гениев. В каждодневной окружающей нас жизни

творчество есть необходимое условие существования, и все, что выходит за пределы рутины и в чем заключена хотя йота нового, обязано своим происхождением творческому процессу человека.

Кудряшова Т.Б. отмечает [2], что на основе исследования более 2000 биографий творческих личностей, психологи составили следующий *список качеств творческой личности*.

1. Способность смело выбирать достойную цель (даже если она считается нереальной) и сделать ее главной целью в своей жизни.
2. Способность видеть проблемы, решение которых необходимо и достаточно для достижения цели.
3. Способность работать планомерно, наличие рабочих планов на месяц, на год. Регулярный контроль выполнения этих планов.
4. Высокая работоспособность.
5. Хорошая техника творческих задач, входящих в проблему.
6. Способность при всех обстоятельствах отстаивать свои идеи.

И.Т. Глебов большое значение в творческой деятельности отводит цели [3]. «Творчество — это деятельность человека, направленная на постановку новой задачи, получение новых результатов при ее решении, приближающая исследователя к *Великой Достойной Цели*. Без цели нет творчества вообще. Нельзя быть творцом, не имея достойной цели и не стремясь к ней всеми си-



Рис. 1. Критерии достойной цели (И.Т. Глебов)

лами. При этом Великая Достойная Цель должна служить людям, развивая жизнь, созидая добро» (рис. 1).

В.И. Андреевым выделены следующие группы *элементов творческих способностей* [4]: мотивационно-творческая активность и направленность личности, интеллектуально-логические способности личности, мировоззренческие качества, способствующие успешности учебно-творческой деятельности, способности к самоуправлению, коммуникативно-творческие способности, индивидуальные способности личности, способствующие успешности учебно-творческой деятельности, нравственные качества, эстетические качества.

А.А. Черный отмечает [5], что различают научное, научно-техническое и техническое творчество.

— Научное творчество — это творчество в фундаментальных науках, результатом которого являются открытия.

— Научно-техническое творчество заключается в исследовании закономерностей известных явлений с целью их использования в практике. В основе этого вида творчества лежат прикладные науки, исследования, в результате которых разрабатываются новые технические решения. Результатом являются преимущественно сложные изобретения.

— Техническое творчество реализуется в результате инженерной деятельности, направленной на разработку новых технических решений на основании известных закономерностей. Результатом технического творчества являются простые изобретения, рационализаторские предложения и конструкторские разработки.

Таким образом, инженер должен быть творческой личностью, обладать навыками решения творческих инженерных задач, в которых нет готовой постановки задачи, неизвестен способ решения, нет близких примеров решения аналогичных задач. Однако, как показывает практика, многие выпускники технических вузов не соответствуют в полной мере требованиям, которые предъявляются работодателями. Кроме того, большая часть

выпускников испытывают затруднения в рабочей деятельности, связанные с решением именно творческих инженерных задач, принятием управленческих решений в условиях неопределенности области поиска, в условиях различных мнений, имеют слабое представление об истории инженерной профессии и т.д. Студентов в вузе специально не обучают основным приемам решения творческих инженерных задач.

В Тобольском индустриальном институте на протяжении нескольких последних лет организован и работает факультатив «Основы инженерной культуры» [7], одним из модулей которого является модуль «Основы инженерного творчества». Основной целью модуля является привитие студентам культуры инженерного труда, навыков решения творческих инженерных задач, возникающих при разработке новых конструкций, приборов, технического оборудования и технологий. Для организации самостоятельной работы студентов разработано электронное учебное пособие «Основы инженерного творчества» [6].

Структурно учебное пособие включает блок ориентировки, глоссарий, 3 модуля, список рекомендуемой литературы, самоконтроль. Первая глава учебного пособия «Понятие и структура инженерной деятельности» иллюстрирует инженерную деятельность как сложное многоаспектное образование, имеющее свои признаки и этапы. Описываются цели, задачи, структура инженерной деятельности. Приводятся мнения различных исследователей инженерной деятельности о сущности инженерной профессии.

Вторая глава «Психологическая сущность инженерной деятельности» посвящена психологическим особенностям инженерной деятельности. Описываются специфические особенности, которые приобретают психические процессы в деятельности инженера. Большое внимание уделяется понятию, структуре инженерного мышления, а также процессу принятия решений в условиях неопределенности, дефицита информации и т.д. В третьей главе

«Инженерное творчество и методы его активизации» раскрыты особенности системного подхода в инженерном творчестве, характеризуются основные методы активизации творческого мышления инженера. Раскрывается сущность методов активизации инженерного творчества: мозговой штурм, синектика, методы ассоциаций, метод контрольных вопросов, морфоанализ, основы ТРИЗ. Каждый из методов иллюстрируется большим количеством примеров.

В учебном пособии широко используются различные формы представления информации, текст перемежается иллюстрациями (формулами, таблицами, диаграммами, схемами). Учебное пособие содержит большой объем дополнительного материала. В дополнениях приводятся дополнительные источники информации по отдельным вопросам темы (в виде ссылок на Интернет-источники), углубленная информация, историческая справка, информация из родственной области знания и др.

Литература:

1. Батюшков, Ф. Д. Творчество. Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона [Электронный ресурс]/Ф. Д. Батюшков. — 1901. — Режим доступа: <http://be.sci-lib.com/article099766.html>
2. Кудряшова, Т. Б. Теория и методика обучения культурологии. Курс лекций [Электронный ресурс]/Т. Б. Кудряшова. — Режим доступа: <http://kudr-phil.narod.ru/index.html>
3. Глебов, И. Т., Глухих, В. В., Назаров, И. В. Научно-техническое творчество [Электронный ресурс]/И. Т. Глебов [и др.]. — Екатеринбург, 2002. — Режим доступа: http://www.usfeu.ru/general_info/faculties/mtd/Uchebniki/Tvorchestvo/Tvorchestvo1.pdf
4. Андреев, В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности [Текст]/В. И. Андреев. — Казань: Изд-во КГУ, 1988. — 238 с.
5. Черный, А. А. Принципы инженерного творчества [Текст]: учебное пособие/А. А. Черный. — Пенза: изд-во Пенз. гос. ун-та, 2005. — 43 с.
6. Татьянаенко, С. А. Основы инженерного творчества [Электронный ресурс]: электрон. текст. дан. (48 Мб) — Тобольск, 2011. — 1 электрон. опт. диск (CD-ROM): цв.; 12 см. — систем. требования: ВМ РС, 233 МГц; 128 Мб RAM; 20 Мб HDD: Windows XP и выше; 4-скоростной дисковод; SVGA дисплей; мышь. — загл. с контейнера. — Свидет. о гос. рег. № 16800 от 14.03.2011
7. Татьянаенко, С. А., Герчес Н. И., Чижикина Е. С. Формирование общекультурных и профессиональных компетенций будущего инженера [Текст]: монография/С. А. Татьянаенко, Н. И. Герчес, Е. С. Чижикина. — Тюмень: ТюмГНГУ, 2011. — 178 с

Влияние медиаобразовательной среды на качество военно-специальной подготовки иностранных военнослужащих в вузах МО РФ

Ткачёв Владимир Александрович, преподаватель

Омский филиал Военной академии материально-технического обеспечения

Ковалёв Алексей Викторович, преподаватель

Вольский филиал Военной академии материально-технического обеспечения

Рассмотрены вопросы влияния медиаобразовательной среды на качество военно-специальной подготовки иностранных военнослужащих в инженерных вузах МО РФ и пути формирования личностно ориентированной образовательной среды военного вуза.

Ключевые слова: иностранный военнослужащий, военно-специальная подготовка, образовательный процесс, медиаобразовательная среда.

Многолетний опыт профессиональной подготовки иностранных военнослужащих показал, что этот процесс имеет свои особенности, и требует от преподавателя учитывать специфику, присущую обучению иностранцев в современных Российских военных вузах, что влечет необходимость глубоких научно-педагогических изысканий.

С помощью продуктов мультимедиа, возможно как самостоятельное изучения материала, так и сочетание его с живым общением аудитории и преподавателя. В ходе таких занятий преподаватель получает возможность довести до иностранных обучаемых устойчивый образ сложных для восприятия объектов, достигая большей эффективности. Наличие реального видео и звукового сопро-

вождения, делает изучение наиболее сложных вопросов более увлекательным и повышает качество усвоения информации обучающимися.

Принято считать, что под медиаресурсами следует понимать учебные ресурсы, насыщенные мультимедийной информацией. Однако такое толкование не охватывает весь спектр доступных сегодня образовательных ресурсов. Мультимедиа — набор аппаратных и программных компонентов, которые значительно изменяют и расширяют возможности компьютера.

Основная идея мультимедиа — использование различных способов подачи информации для упрощения взаимодействия человека и компьютера. Современная концепция мультимедиа подразумевает включение в программное обеспечение высококачественной графики и анимации, видео и звукового сопровождения текстов. Это позволяет сделать программный продукт информационно насыщенным и в то же время удобным для восприятия. Именно поэтому технология мультимедиа широко применяется в сфере создания обучающих и познавательных программ. Кроме того, существующие технологии позволяют активно применять в процессе обучения функции контроля результатов освоения, диагностики ошибок, а также самоконтроля.

Обучающие мультимедийные программы способствуют укрупненному структурированию содержательной компоненты учебного материала, самостоятельному выбору и прохождению слушателями программы обучения.

Проведенный анализ убедительно свидетельствует, что обеспечение мультимедийного сопровождения всех видов учебных занятий может стать еще одним эффективным путем формирования личностно ориентированной образовательной среды военного вуза, которая при этом становится медиаобразовательной средой.

Медиаобразовательной средой (МОС) Гура В.В. [1] называет культурно-образовательную среду, в которой главным носителем информации для индивида являются электронные образовательные ресурсы (ЭОР), различной модальности (текст, изображение, звук, видео) и медиа, доступные пользователю в данной среде.

Исследование показало, что ученые различают спроектированную медиаобразовательную среду и «естественную» медиасреду.

«Естественная» медиасреда является информационным аспектом современной культурной среды (представленной электронной масс медиа, периодической печатью, компьютерными информационными сетями и т.п.), созданной предшествующими поколениями людей и развиваемая нашими современниками. Общение с «естественной» медиа средой носит стихийный, неуправляемый характер и является одним из важнейших современных факторов социализации и информационного ориентирования индивидов [2].

Педагогически спроектированная МОС военного вуза является современной педагогической системой, имеющей своей целью организацию условий для целе-

направленного взаимодействия иностранных обучаемых с электронными информационно-образовательными ресурсами и медиа в интересах их личностно-культурного развития вхождения в профессию.

Главной особенностью, отличающей компьютер от обычных ТСО, является возможность организации диалога человека с компьютером посредством интерактивных программ. При наличии телекоммуникационного канала компьютер может выступать посредником между преподавателем и иностранным обучаемым, а так же брать на себя часть образовательного процесса. Для этого компьютер обладает возможностями хранения и оперативной обработки информации, представленной в мультимедиа виде. К этому следует добавить возможность доступа к удаленным базам данных (электронным библиотекам) и др.

Обучение с применением компьютерных средств относится к классу интенсивных методов, однако использование гипертекстовых структур учебного материала позволяет создать в военном вузе открытую систему интенсивного обучения, когда иностранному военнослужащему предоставляется возможность выбора подходящей ему программы и технологии обучения, т.е. система адаптируется под индивидуальные возможности обучаемого. Обучение становится более гибким.

Роль преподавателя по мере совершенствования мультимедиа технологий все более и более сводится к управлению образовательным процессом, однако это не снижает его влияния на познавательную деятельность обучаемых и не вытесняет его из этого процесса.

Таким образом, установлено, что с появлением компьютеров, применение мультимедийного сопровождения занятий разных видов стало более эффективным благодаря универсальной кодировке в среде ЭВМ информации из источников разных типов. Это снимает проблемы, присущие традиционным техническим средствам обучения, когда использование разных информационных носителей приводит к необходимости эксплуатировать на занятиях разнообразную воспроизводящую аппаратуру и привлекать для ее обслуживания разных специалистов. Применение мультимедийного сопровождения всех видов учебных занятий на базе ПК, облегчает процесс донесения необходимых сведений до каждого иностранного обучаемого и повышает эффективность усвоения им материала, а значит — служит целям повышения эффективности и качества образовательного процесса, как центрального элемента личностно ориентированной образовательной среды военного вуза и военно-специальной подготовки в системе материально-технической подготовки.

Подводя итог, отметим, что медиа сопровождение образовательного процесса можно считать неотъемлемой частью личностно ориентированной образовательной среды военного вуза и называться медиа образовательной средой, которая является элементом педагогической системы, имеющей своей целью организацию условий для целенаправленного взаимодействия

иностранных обучаемых с электронными и медиа информационно-образовательными ресурсами в интересах их личностно-культурного развития и вхождения в военную профессию.

Литература:

1. Гура, В. В. Теоретические основы педагогического проектирования личностно-ориентированных электронных образовательных ресурсов и сред: Дис. ... докт. пед. наук. Ростов-н/Д, 2007. — 402 с.
2. Тетерина, Т. Е. Формирование личностно ориентированной образовательной среды военного вуза: Дис.... канд. пед. наук. — М., 2011. — 229 с.

10. ОБРАЗОВАНИЕ ВЗРОСЛЫХ, САМООБРАЗОВАНИЕ

Образовательная среда как фактор формирования социально-профессиональных компетенций воспитателя

Гринченко Ульяна Евгеньевна, магистрант

Кубанский государственный университет, филиал в г. Славянске-на-Кубани (Краснодарский край)

Формирование социально-профессиональной компетентности воспитателя предполагает создание условий для повышения его квалификации. В соответствии с «Концепцией модернизации российского образования» основными целями профессионального образования являются: подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентирующегося в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности. Поэтому одним из важнейших направлений деятельности, нуждающихся в концентрации усилий, является работа с кадрами педагогической квалификации. На настоящем этапе возникла необходимость в качественно иной подготовке педагога, позволяющей сочетать фундаментальность профессиональных базовых знаний с инновационностью мышления и практико-ориентированным, исследовательским подходом к разрешению конкретных образовательных проблем [1, 507 с.].

Исследования по данной тематике ведутся в различных направлениях: формирование компетентности будущего педагога (В.Н. Введенский), изучение содержания профессионально-педагогической деятельности преподавателя в нашей стране (Л.М. Абдулина, 1996; Э.Ш. Абдюшев, 2000) и за рубежом (Е.Д. Вознесенская, 1999; Б.Л. Вульфсон, 2000), оценка профессионально-педагогического мастерства преподавателя высшей квалификации (Н.А. Дудкина, 2001). Цели работ этих ученых в основном направлены на выяснение условий, факторов, критериев педагогического мастерства, разработку путей его совершенствования. Ведутся поиски новых форм и путей подготовки педагогических кадров.

Анализ работ по проблеме социально-профессиональной компетентности педагога позволяет выделить следующие подходы к определению понятия:

— способность педагога превращать специальность, носителем которой он является, в средство формирования личности обучающегося с учетом ограничений и предпи-

саний, накладываемых на учебно-воспитательный процесс требованиями педагогической нормы, в которой он осуществляется (Н.В. Кузьмина, 1999);

— профессиональная компетентность педагога есть единство его теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности (особый интерес для нашего исследования представляет обоснованное автором положение о том, что деятельностная модель педагога соотносится с профессиональной компетентностью как «сущее» и «должное») (Т.В. Добудько, 1998).

Таким образом, основными путями внедрения компетентностного подхода в подготовке и повышении квалификации специалистов являются:

— общесоциальная и личностная значимость формируемых знаний, умений, навыков, качеств и способов продуктивной деятельности;

— четкое определение целей профессионально-личностного совершенствования, выраженных в поведенческих и оценочных терминах;

— выявление определенных компетенций, которые также являются целями развития личности;

— формирование компетенций как совокупности смысловых ориентаций, базирующихся на постижении национальной и общечеловеческой культуры;

— индивидуализация программы выбора стратегии для достижения цели;

— интегративная характеристика проявлений личности, связанная с ее способностью совершенствовать имеющиеся знания, умения и способы деятельности по мере социализации и накопления опыта жизнедеятельности [2, 125 с.].

Реализация компетентностного подхода в системе повышения квалификации педагога позволяет под новым углом зрения рассматривать проблему качества подготовки специалистов. Базисным критерием оценки качества образования выступает социально-профессиональная компетентность как «интегральная характеристика специалиста, которая определяет его способность решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной деятельности с использованием знаний

и жизненного опыта, ценностей и наклонностей». Способность в данном случае понимается не как предрасположенность, а как умение.

Однако современное развитие науки и общества, передовых технологий все чаще и чаще приводит к появлению многочисленных проблем, с которыми сталкивается профессиональное обучение. Эти проблемы, как правило, связаны с появлением многочисленных узкоспециализированных профессий, динамичным изменением рынка труда, а также с частым технологическим обновлением различных отраслей науки и производства, вызванным их ускоренным развитием. Решение указанных проблем приводит к необходимости значительных изменений в системе профессионального образования, суть которых должна состоять в увеличении степени гибкости и адаптируемости этой системы к меняющимся условиям и требованиям работодателей, в усилении ее эффективности [3, 49 с.].

Подобные изменения в настоящее время уже происходят. Об этом говорит расширение в системе профессионального образования структур дополнительного образования. Среди таких структур наиболее активно развиваются те, которые используют дистанционную форму обучения, а также структуры, непрерывно организующие образование, благодаря которым появляется возможность взаимодополнения различных образовательных уровней и обеспечения целенаправленной профессиональной подготовки. Помимо этого, многие высшие учебные заведения модернизируют образовательный процесс посредством разработки и активного внедрения инновационных форм работ, корректировки содержания учебных дисциплин в соответствии с требованиями образовательного стандарта и актуальными потребностями общества.

Оптимальная образовательная среда как компонент образовательного процесса является важным социально-психологическим условием приобретения личностью профессиональных знаний, умений, навыков и развития стремлений к самореализации, самосовершенствованию, к повышению уровня социально-профессиональных компетенций.

В настоящий момент существует значительное число подходов к определению понятия образовательной среды. С позиции В.А. Ясвина образовательная среда это система влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении. С позиции Ю.А. Кулюткина, С.М. Тарасова образовательная среда система ключевых факторов, определяющих образование и развитие человека: люди, общественно-политический строй страны, природная и социокультурная среда (включая культуру педагогической среды), средства массовой информации, случайные события [4, 78 с.].

Смысловой анализ вышеуказанных определений показывает, что образовательная среда представляет сложную

многоуровневую систему, включающую такие подсистемы, как педагогическая, образовательная, воспитательная, культурная, социальная, инновационная и. т.д. Образовательную среду можно рассматривать как явление, возникающее в результате освоения субъектом части образовательного пространства, имеющее субъект-предметную содержательно-процессуальную природу. Данная трактовка расширяет понятие «образовательная среда», подчёркивая её особые свойства, и, главное, фиксирует субъектную позицию каждого студента, являющуюся основным условием работы образовательной среды.

Основной целью образовательной среды образовательной организации является обеспечение условий (организационных, психологических и педагогических) для приобретения обучающимися социально-профессиональных компетенций. Назовем наиболее значимые социально-профессиональные компетенции, которые должны быть приобретены обучающимися в течение образовательного цикла, а именно:

- гибко адаптироваться в меняющихся жизненных условиях, самостоятельно приобретая необходимые профессиональные знания и эффективно применяя их на практике;
- критически мыслить, искать способы оптимального преодоления трудностей;
- креативно мыслить и генерировать инновационные идеи;
- эффективно работать с информацией;
- обладать коммуникативной компетентностью;
- работать на саморазвитие.

Решая задачу оптимизации профессиональной образовательной среды, прежде всего следует обратить внимание на необходимость изучения взаимосвязи структуры образовательной среды и структуры профессиональной деятельности. Такая взаимосвязь, безусловно, существует, исходя из того, что система психических операций, которая лежит в основе любой деятельности, в начале своего развития, как правило, проходит «внешнюю» стадию активного взаимодействия со средой (по Л.С. Выготскому). При этом с каждой профессиональной деятельностью можно сопоставить структуру образовательной среды, в которой эта деятельность может оптимально развиваться. По отношению к формирующейся деятельности соответствующая образовательная среда будет порождающей [5, 89 с.].

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом можно выделить две группы дидактических условий проектирования содержания образовательной среды современного вуза. К первой группе условий, которая детерминирует характеристики содержания образования, относятся опора на субъективный опыт обучающихся, использование практико-ориентированных и проблемных ситуаций в педагогическом процессе. Вторая группа условий связана с процессуальной характеристикой образования. Кроме того, к ним относятся преобладание самостоятельной деятельности обу-

чающихся; использование индивидуальной, групповой и коллективной познавательной деятельности; возможность создания собственного индивидуального образовательного маршрута для каждого из студентов, а главное, в результате обучения выход на целенаправленное развитие некоего продукта познавательной, социальной, психологической рефлексии учащихся.

Таким образом, современное профессиональное образование в последние годы претерпевает существенные перемены: наряду с содержательными изменениями происходят и качественные, связанные с процессом актуализации ресурса самообразовательной деятельности студента; эта деятельность должна стать одной из функций оптимально организованной образовательной среды.

Литература:

1. Выготский, Л. С. Мышление и речь [Текст]: собр. соч. в 6 т. Т. 2/Л. С. Выготский. — М.: Педагогика, 1982. — 502 с.
2. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст]/А. Н. Леонтьев. — М., 1977. — 125 с.
3. Миняева, Н. М. Самообразование студента в вузе в свете ключевых идей гуманитарных наук [Текст]/Н. М. Миняева // Высшее образование сегодня. — 2010. — № 7. — с. 49–54.
4. Петухова, А. В. Инженерно-графическая подготовка студентов в профессионально-ориентированной образовательной среде технического вуза [Текст]: учебное пособие для преподавателей и слушателей ФПК/А. В. Петухова. — Новосибирск: СГУПС, 2006. — 78 с.
5. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация [Текст]/Пер. с англ. М., 2002. — 89 с.

11. СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА

Педагогический союз учителя и родителей — могучая воспитательная сила

Хабибуллина Фарида Гаязовна, учитель начальных классов;
Куренова Наталия Александровна, учитель начальных классов
МБОУ СОШ №4 (г. Альметьевск, Татарстан)

Современная школа, переосмысливая задачи образовательного процесса, отмечает исключительно важную роль воспитательной работы. Роль школы, как института воспитания, значительно растёт и становится востребованной. На первое место выходят: развитие личности ученика, как индивидуальности, создание условий для их успешного обучения и самореализации.

Семья и школа — два общественных института, которые стоят у источников нашего будущего. Вопрос о сотрудничестве семьи и школы сейчас особенно актуален, т.к. система семейного воспитания претерпевает значительные изменения и сегодня приходится отмечать, что разрушение семьи в традиционном понимании усугубляет проблемы семейного воспитания.

Современная ситуация в образовании предполагает активное участие родителей в педагогическом процессе. Сегодня они выступают социальными заказчиками содержания воспитательно-образовательной деятельности дошкольных и школьных учреждений. Современная наука постулирует именно равенство педагогов и родителей в общении, диалог между ними, который возможен только при восприятии сторонами друг друга на равных. Нужно заметить, что общение педагогов с родителями — это, прежде всего, общение профессиональное, целенаправленное и содержательное.

В законе Российской Федерации «Об образовании» говорится: «Родители являются первыми педагогами. Они обязаны заложить основы физического, интеллектуального и нравственного развития личности ребёнка уже в младенческом возрасте».

Для ребёнка духовным центром, нравственным основанием является семья, её ценности, устои, отношения — семейный уклад. Поэтому не случайно в последние годы особую важность и значимость приобретает работа образовательного учреждения с семьёй.

Успешность воспитательного процесса зависит от того, как складываются отношения между педагогами, учащимися и родителями. Родители и педагоги — воспитатели одних и тех же детей, и результат воспитания может быть успешным тогда, когда учителя и родители станут союзниками.

Семья по праву считается главным фактором и условием развития и воспитания ребёнка. Именно здесь он

рождается (желанный или нежеланный), здесь получает зачатки физического и духовного развития (позитивные либо негативные), первые знания об окружающем мире, здесь формируются первые навыки и умения во всех видах деятельности, изначальные критерии оценки добра, истины, красоты. Здесь протекает большая часть его жизнедеятельности, закладываются основы его отношений с миром, т.е. начинается процесс воспитания.

Семья со школой создает тот важнейший комплекс факторов воспитывающей среды, который определяет успешность либо неуспешность всего учебно-воспитательного процесса. Поэтому школа в своей деятельности ставит вполне определенные цели и задачи взаимодействия с семьёй.

Деятельность педагогического коллектива по организации работы с родителями реализует следующие цели:

1. Просветительская — способствовать родительскому видению и пониманию изменений, происходящих с детьми.
2. Консультативная — совместный психолого-педагогический поиск методов эффективного воздействия на ребёнка в процессе приобретения им общественных и учебных навыков.
3. Коммуникативная — обогащение семейной жизни эмоциональными впечатлениями, опытом культуры взаимодействия ребёнка и родителей.
4. Задачи взаимодействия семьи и школы:
5. Воспитание гармонически развитой творческой личности учащихся.
6. Формирование активной жизненной позиции родителей и учащихся.
7. Привитие навыков здорового образа жизни.
8. Развитие интересов, склонностей, способностей учащихся.
9. Подготовка ребёнка к саморазвитию и самовоспитанию.

Современная семья развивается в условиях качественно новой противоречивой общественной ситуации. С одной стороны, наблюдается поворот общества к проблемам семьи, разрабатываются и реализуются комплексные целевые программы по укреплению и по-

вышению ее значимости в воспитании детей. С другой стороны, наблюдаются процессы, которые приводят к обострению семейных проблем.

Следовательно, в сложных современных условиях семье требуется систематическая и квалифицированная помощь со стороны школы. Процесс взаимодействия семьи и школы направлен на активное включение родителей в учебно-воспитательный процесс, во внеурочную досуговую деятельность, сотрудничество с детьми и педагогами.

Основные направления сотрудничества семьи и школы проявляются в следующем:

1. Единство требований к учащимся.
2. Согласованность действий (законы, защищающие семью и ребенка, знание обеими сторонами психологических особенностей ребенка).
3. Преодоление недостатков в формировании личности (работа с детьми, находящимися в особо трудных условиях, психологическая коррекция).
4. Совместная работа по закреплению и развитию успехов ребенка.
5. Повышение педагогической культуры родителей.
6. Различные формы сотрудничества с родителями.

Задачи семейного воспитания:

Какую бы сторону развития ребенка мы не взяли, всегда окажется, что решающую роль в его эффективности на том или ином возрастном этапе играет семья, призванная решать следующие задачи семейного воспитания:

- гармоническое развитие ребенка;
- забота о здоровье детей;
- помощь в учении;
- помощь в социализации личности и ее самореализации;
- забота об общекультурном и интеллектуальном развитии;
- развитие интересов, склонностей, способностей и творчества;
- подготовка к самовоспитанию и саморазвитию;
- половое воспитание, подготовка к будущей семейной жизни.

Основными направлениями в работе классного руководителя с родителями следует считать:

- педагогическое просвещение родителей;
- коррекцию семейного воспитания;
- совместную деятельность классного руководителя с семьей по воспитанию детей;
- защиту ребенка от неблагоприятных условий в семье, в школе, в микрорайоне.

Вовлечение родителей в учебно-воспитательный процесс предусматривает:

- организацию секций, кружков, клубов, студий;
- совместные творческие дела;
- работу органов самоуправления;
- шефство над неблагополучными семьями, подростками.

В работе с родителями классный руководитель может использовать разнообразные формы:

- массовые (родительские собрания, родительский лекторий, конференции, практикумы, обмен опытом семейного воспитания, диспуты, вечера вопросов и ответов, дни открытых дверей, совместные с детьми праздники, дни коллективного отдыха, посещения учреждений культуры, походы, экскурсии, дела и др.);
- групповые (родительский комитет, клуб общения, тренинг родительского взаимодействия, консультации, практические занятия, беседа и др.);
- индивидуальные (консультация, беседа, поручение, посещение семьи и др.).

Родители — социальные заказчики школы, поэтому должны иметь возможность влиять на ее деятельность, участвовать в школьной жизни. Совместно с классным руководителем и под его руководством родительский комитет планирует, готовит и проводит совместную работу по воспитанию детей класса, анализирует, подводит итоги работы школы и семьи.

Формы работы с родителями:

1. Встречи за «круглым столом».
2. Родительские собрания.
3. Индивидуальные встречи «разговор по душам».
4. Встречи с директором школы.
5. Психолого-педагогические консультации (на базе Кабинета профилактики).
6. День открытых дверей.
7. Конференции отцов.
8. Совместные праздники.
9. Семейные конкурсы.
10. Посещение семьи.

Взаимодействие с родителями необходимо строить на основе таких идей-принципов, как:

- обращение к чувству родительской любви;
- умение разглядеть в каждом ученике положительные черты;
- уважение личности отца и матери, их родительских забот, трудовой и общественной деятельности.

Всегда придерживаться мнения В.А. Сухомлинского «Как можно меньше вызовов в школу матерей и отцов для моральных нотаций детям, для устрашения сыновей отцовской «сильной рукой», для предупреждения об опасности «если и дальше так будет продолжаться» — и как можно больше духовного общения с детьми и родителями».

Большой эффект во взаимодействии семьи и классного руководителя будет, если педагог даст возможность проявить инициативу и поддержит родителей во всех делах в классе и в школе. В общении с коллективом родителей классный руководитель должен проявлять учтивость и корректность, умение сдерживать свои эмоции. Только тогда можно рассчитывать на поддержку родителей во всех проводимых в классе мероприятиях.

Существует и определенная этика общения с родителями при подготовке и проведении индивидуальной работы с семьей:

- родители должны быть приглашены на консультацию в доброжелательной и спокойной форме;
- время консультации или беседы должно быть четко оговорено;
- родители не должны ждать под дверью своей участи;
- необходимо четко формулировать цели консультации, ее актуальность;
- родители должны иметь возможность высказаться в полной мере по обсуждаемой проблеме;
- в ходе консультации родители должны получить четкие рекомендации и предложения по обсуждаемой проблеме;
- если в этом есть необходимость, в ходе консультации родители получают возможность встретиться со специалистами и организовать дополнительное консультирование ребенка;
- если присутствие ребенка в ходе консультации обязательно, то он приглашается на встречу.

Посещение ребенка на дому — это крайняя мера. Не многие родители готовы к тому, чтобы классный руководитель беспокоил их дома. Но если совместная школьная жизнь только начинается, необходимо в беде и в радости учиться быть вместе. Преподаватель может не только прийти и проверить наличие уголка школьника, но и поздравить с днем рождения, навестить больного ребенка вместе с его одноклассниками, вместе с ребятами помочь по хозяйству, если в этом есть необходимость. Такие приемы возможны только в том случае, если они связаны с определенными обстоятельствами в жизни ученика. Однако в последнее время мы встречаемся с такой ситуацией, что ребята в собственных семьях подвергаются насилию со стороны взрослых, матери забывают о своем предназначении. Дети в таких семьях чувствуют себя изгоями и при этом далеко не всегда школа и классный руководитель знают о том, что происходит в семье ученика. Если родительский комитет знает о тех проблемных си-

туациях, которые есть в семьях учащихся класса, необходимо бывать в семьях таких ребят, не оставляя его без поддержки и помощи.

Каждая консультация или беседа должна классным руководителем тщательно анализироваться. Результаты посещения на дому, консультации фиксируются в дневнике классного руководителя, они являются руководством к действию для последующих встреч с семьей.

Огромную роль в сотрудничестве родителей учеников и классного руководителя играет родительский комитет класса. От того, насколько слаженно и ответственно подходит к своей деятельности родительский комитет, зависит атмосфера в классном коллективе, взаимоотношения родителей друг с другом, общение взрослых и детей.

Хорошо организованный родительский комитет может выполнять в классе различные функции. Одной из главных функций является помощь родительского комитета в организации учебно-воспитательного процесса. Родительский комитет может взять на себя организацию конкурсов на лучший дневник, тетрадь; рейдов — проверок бережного отношения учащихся к своему портфелю, учебникам, письменным принадлежностям.

Польза родительского комитета огромна, все мероприятия с участием родителей интересны не только детям, но и самим родителям — увидеть своего ребенка в непривычной обстановке, проанализировать его поведение, отношение к происходящему, просто пообщаться со своим ребенком и другими детьми.

Взаимодействие воспитательных усилий семьи и школы имеет большое значение, так как семья как социальная общность не может быть заменена ни одним воспитательным институтом. Она — главный воспитатель. Более влиятельной силы на развитие и становление личности ребенка не существует. Именно в ней закладываются основы социального «Я», фундамента будущей жизни человека.

Литература:

1. Федеральный Государственный Образовательный Стандарт начального общего образования — М-во образования и науки Рос. Федерации — М., Просвещение, 2010. — 51 с.
2. Коротаяева, Е. В. Духовно-нравственное воспитание. Народное образование. — 2010 г. — №4, с. 123—127.
3. Бордовская, Н. В., Реан А. А. Педагогика. Учебник для вузов. СПб., 2009, — 167 с.
4. Реан, А. А., Бордовская Н. В., Розум С. И. Психология и педагогика. Учебник для вузов. СПб., 2009, — 97 с.
5. Николаенко, В. М., Залесов Г. М., Андрушкина Т. В. и др. Психология и педагогика. М.-Новосибирск, 2008, — 189 с.

Проблема подготовки старшеклассников к осознанному родительству

Хазиева Фируза Владиковна, студент;

Научный руководитель: Е.В. Трофимова, кандидат педагогических наук, доцент
Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы (г. Уфа)

Работа с подростками и молодежью в области подготовки к осознанному родительству на сегодняшний день является одним из актуальнейших направлений осуществления которого, приведет к сохранению физического и нравственного здоровья молодого поколения, избавлению его от многих проблем и явится залогом счастливой и полноценной семейной жизни в будущем.

К сожалению, анализ педагогической литературы показывает, что подготовкой к осознанному родительству подрастающего поколения сегодня ни родители, ни учителя в школе должным образом не занимаются. Подготовка к осознанному родительству осуществляется в лучшем случае эпизодически в форме «сексуального информирования», этим чаще всего занимаются медицинские работники в центрах репродуктивного здоровья, гинекологических отделениях детских больниц, иногда в школах. Однако «информационный» подход недостаточен, так как он не способствует формированию у подростков ценностного отношения к своему здоровью.

В последние годы специалисты обращают все больше внимание на то, что воспитание, обучение и лечение детей без учета их пола чревато многими погрешностями, сказывающимися не только на непосредственном состоянии мальчика или девочки, но и — нередко — в последующей жизни. Эта актуальная сфера человеческой, в том числе и особенно — детской и подростковой, жизни до недавнего времени не была предметом систематических научных исследований, и широко бытующие обыденные представления о ней искажены множеством предрассудков и ничем не обоснованных, но якобы научных, догм. Интимность психосексуальных переживаний часто вырождается в ханжеское замалчивание всего связанного с полом. Считается едва ли не само собой разумеющимся, что до наступления пубертатного периода дети не требуют специального внимания к их психосексуальному развитию. Даже думающие иначе родители и воспитатели обычно не могут преодолеть в общении с детьми эмоциональные или предрассудочные поведенческие барьеры. Нередко порожденное этими затруднениями чувство собственной несостоятельности провоцирует у них сверхбдительность в отношении развития ребенка как представителя пола. Педиатр обычно является тем первым лицом, от которого ждут мотивированного и обоснованного совета, помощи и руководства. В данном разделе мы остановимся на вопросах, вызывающих наибольшие трудности в повседневной работе с детьми. Современные медицинские и социологические исследования свидетельствуют об ухудшении здоровья детей в период полового созрева-

ния. Особую опасность в последние годы приобретает прогрессивный рост у подрастающего поколения венерических и гинекологических заболеваний, нарушений в сексуальном развитии, частоты случаев асоциального полового поведения.

Одной из причин сложившегося положения является то, что сами дети в этот период плохо заботятся о своем здоровье и приобретают немало вредных привычек. Способствует этому как неблагоприятная обстановка в семье, так и учеба в школе, чаще всего не приносящая подросткам удовлетворения, а также ранние половые отношения и как следствие нежелательная беременность. В то же время важно заметить, что именно в подростковом возрасте у человека не только формируется сексуальность, но и активно вырабатывается свой образ жизни. И от того, как это происходит, в значительной степени зависит качество его последующей жизни. Вот почему именно в период полового созревания важно побудить и научить человека укреплять собственный организм, заниматься саморегуляцией и, конечно, правильно управлять своей сексуальностью.

С ранними браками связан целый комплекс проблем: от демографических до социально-экономических. Изменяющаяся социально-экономическая и политическая система страны способствует изменению моральных ценностей, которые не способствуют осознанному отношению молодых людей к браку и семейной жизни. В результате изучения мотивационных и смысловых оснований сексуальности подростков психологи и педагоги получили данные о психологических причинах негативных тенденций в половом поведении детей переходного возраста. Анализ этих данных показал, что в структуре мотивационной сферы сексуальности современных подростков существует противоречивость побуждений, что, естественно, не может не препятствовать становлению у них правильного полового поведения. Она состоит прежде всего в том, что эротические и сексуальные потребности подростков не являются составной частью общей мотивации здорового образа жизни. Выходом из создавшейся ситуации может служить объединение усилий специалистов медицины и педагогики в деле нравственно-полового воспитания.

Сегодня важным становится вопрос о научно обоснованной стратегии поиска концептов, средств и механизмов, позволяющих задействовать весь комплекс воспитательных установок и ценностно-личностных ориентаций на подготовку растущего поколения к созданию семьи, выполнению роли ответственных родителей и формированию семейных духовно-нравственных ценностей.

Формирование у старшеклассников готовности к семейной жизни предполагает воспитание у них осознанного родительства.

Родительство — является базовым жизненным предназначением, важным состоянием и значительной социально-психологической функцией каждого человека. Качество этих проявлений, их социально-психологические и педагогические последствия имеют непреходящее значение. Характер родительства отражается на качестве потомства, обеспечивает личное счастье человека и его бессмертие. Можно утверждать, что будущее общества — это сегодняшнее состояние родительства.

Важным фактором подготовки к ответственному родительству является, разработка, внедрение в практику образовательных учреждений и семейного воспитания специальных образовательных программ духовно-нравственной направленности по семьеведению и пропаганде ценностного отношения к семье и браку, возрождению семейных традиций и обычаев.

Демографы объясняют печальную статистику разводов на 2013 год тем, что в 2013 году наступил брачный возраст юношей и девушек, рожденных в начале девяностых годов. А девяностые годы отличились крайне низкой рождаемостью. Многие семьи в те времена считались крайне неблагополучными. Тем не менее, это не единственная причина того, что многие супружеские пары в России разводятся. Также статистика показывает, что неподготовленные к семейной жизни молодые люди не могут справ-

ляться с семейными проблемами. Отсюда и выдвигаются основные проблемы по подготовке старшеклассников к осознанному родительству. Ежегодно более половины детей в стране подвергаются насилию в семье, увеличивается количество нежеланных, беспризорных и безнадзорных детей. Следствием кризиса семьи являются многочисленные проблемы детства: нарушены процессы формирования у детей духовно-нравственной сферы; наблюдается духовно-нравственная некомпетентность, у подрастающего поколения отсутствуют четкие представления о пороке и добродетели, ответственности перед своей семьей, обществом и государством. В научной литературе отмечается, что современная семья утратила свои воспитательные функции, что приводит к вступлению в самостоятельную жизнь нравственно инфантильных и духовно неполноценных молодых людей. Это подрывает благосостояние, безопасность, стабильность российского общества. Во многом проблемы обусловлены низким уровнем сотрудничества семьи и общеобразовательной школы в формировании у растущего человека семейных духовно-нравственных ценностей как базисных в жизнедеятельности человека, его социализации и самореализации. Задача педагогов — направить эти процессы на сохранение традиционных семейных ценностей и формирование новой системы семейных ценностей в условиях инновационного общества, чтобы старшеклассники идентифицировали себя с будущей ролью ответственного семьянина.

Литература:

1. Агарков, С. Т. Основы сексологии и семейной жизни. V—XI классы/С. Т. Агарков. — М.: Изд. центр «Просвещение», 2005. — 369 с.
2. Афанасьева, Т. М. Семья/Т. М. Афанасьева. — М.: Изд. центр «Просвещение», 2004. — 169 с.
3. Александрова, В. В. Книга молодой семьи/В. В. Александрова. М.: Изд. центр «Академия», 2006. — 252 с.

13. НАРОДНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕДАГОГИКА ЗА РУБЕЖОМ

Особенности японской системы образования в эпоху Мэйдзи: определяющий фактор социально-культурной и экономической интеграции Японии

Гусарова Анастасия Валерьевна, аспирант
Харьковский национальный университет имени В.Н. Каразина

Статья освещает основные образовательные реформы и концепции Японии, появляющиеся на протяжении всей эпохи Мэйдзи. Основное внимание уделяется аспекту образования в жизни граждан страны как определяющего и основополагающего процветание империи в социально-культурной сфере и сфере экономики. Анализируются результаты политических курсов в области образования, предпринятых японским правительством того времени.

Ключевые слова: цели образования; особенности системы образования; японское образование; образование в эпоху Мэйдзи; образовательные реформы; социально-культурная интеграция; экономическая интеграция; национальное образование.

Особенности развития Японии в сфере культуры, экономики и социальной политики освещены в работах таких исследователей, как Ч. Данн, Ю.Д. Кузнецов, Т.В. Семигина, Г. Пессин, Дж. Вардаман, П.М. Игнатьева, М. Уайт, Х.Т. Эйдуз, А.А. Евдокимова, Л.С. Васильев, Я. Накасонэ и др. Процесс модернизации японского образования (во второй половине XIX века) и последствия влияния Запада рассматривались М. Дженсеном, М. Токко, У. Дебари, А.Ф. Прасолом, С.Ч. Лим, Х. Уэббом.

Япония всегда была интересна для исследователей различных областей благодаря своему умению объединять традицию с новыми течениями. Поразительным является тот факт, что такое сочетание является не только возможным, но еще и эффективным, гармоничным [2; 6]. Возможно, данное умение и таит в себе секрет процветания этой нации.

Поскольку существующая система образования, цели образования, а также уровень образованности нации напрямую связаны с экономическим и культурным процветанием каждой отдельной страны, мы предлагаем рассмотреть особенности системы образования Японии в эпоху Мэйдзи как определяющие ее развитие вышеперечисленных сфер, проанализировав образовательные цели того периода и проведенные в соответствии с ними реформы.

Япония за всю свою историю существования прошла несколько периодов такого становления, которые существенно повлияли на дальнейший ход истории страны. Эпоха Мэйдзи (1868–1912 гг.) не является в данном случае исключением, а напротив, представляет собой один из самых ярких периодов значительных перемен на территории Японии.

Школьное образование в Японии, как и любую другую сферу, можно охарактеризовать как область, которая значительно подверглась влиянию западных культур. Эти влияния в свою очередь подверглись адаптации к японской существующей системе образования и ее требованиям. По сей день неизменно японской остается последовательность в воспитании детей и обращении к ним. Такая слаженная работа начинается с воспитания детей в семье, продолжая школой, и оканчивая различными директивами, поступающими из министерства образования. И данная нерушимая схема существует уже не одно столетие в более или менее одинаковом виде, отличаясь лишь комплексом дисциплин (появление новых либо же упразднение существующих) и определением целей образования.

Так, в 1872 году, с появлением так называемых «Западных школ», уровень грамотности учащихся был уже достаточно высоким: около 43 процентов мальчиков и 15 процентов девочек в возрасте 15 лет уже могли читать. Даже в слоях общества, где в основном преобладало аграрное дело, уровень образованности был довольно высоким, если сравнивать, например, с таким же сословием европейского общества того времени [8].

С самого начала периода реставрации Мэйдзи в русле социально-культурной и экономической интеграции в качестве главной точки отсчета стало выступать национальное образование. В рамках этого процесса, японские педагоги, философы и дипломаты целенаправленно отправлялись за рубеж, дабы детально исследовать особенности систем образования других стран [4; 5; 8]. Так, результатом такого опыта, была разработанная ими си-

стема образования, руководствующаяся не только национализмом. Среди основных целей образования, помимо обязательного воспитания национально осознанного гражданина, почитающего японскую культуру и императора, также было экономическое развитие страны. Поэтому, как видим, образование в указанный период было определено как национальными (социальными), так и политическими целями.

Однако еще более интенсивным был другой процесс: большое количество иностранных специалистов было приглашено в Японию на высокое жалованье. Основным их заданием было проведение интеллектуальной, методической и технической подготовки местных специалистов, что необходимо было для того, чтобы Япония могла достичь уровня мировых держав. Этот процесс, начавшийся еще до реставрации, не мог длиться слишком долго, поскольку содержание высокооплачиваемых иностранных специалистов требовало огромных затрат и вскоре подавляющая часть бюджетных расходов отводилась лишь на это. Например, в 1879 году их содержание составляло три пятых бюджета министерства промышленности.

Таким образом, японская система образования периода реставрации (1870-е гг.) синтезировала особенности систем образования Франции (позаимствовав организацию учебного процесса), Америки (адаптировав ее программу) и Германии (опираясь на ее теорию).

С первых годов эпохи Мэйдзи идея личной ответственности каждого гражданина за судьбу всей империи внедрялась новым руководством в массовое сознание. Так, принцип преданности клану, укоренившийся в годы *бакуфу* и соответствующий духу традиций императорского правления, разошелся по всей стране, и патриотическая идея послужила основой в разработке новой системы воспитания.

Уже в 1868 году правила открытия высших учебных заведений главной задачей оных определяли подготовку кадров, которые своими знаниями и умениями могут поспособствовать процветанию всей империи. Особо интересным является тот факт, что, несмотря на значительные иностранные заимствования, идея национального возрождения совершенно не подвергалась сомнению и не подавлялась [7]. Напротив, она олицетворяла конечный результат предусмотренных реформ (наряду с развитием сферы экономики, конечно).

Единственное, что вызывало споры и разногласия, это выбор методов достижения поставленной цели. Так, например, Фукудзава Юкити — японский философ и писатель (1834–1901) — рассматривал образованность населения как возможность выхода из нищеты и соответственно как независимость от государства в материальном плане. Также, по его мнению, образованное население является важным условием модернизации и стремительного развития страны [5]. Такой призыв к знаниям, цивилизованности и просвещенности, в итоге, подразумевал за цель создание мощной и богатой империи.

Укрепление государственности и возвышение императорского трона были ключевыми во всех существующих на то время реформаторских концепциях, предложенных сторонниками демократических перемен. В их число входили также члены общества *Мэйрокуся*.

После того, как вышеизложенные идеи были введены в действие в результате провозглашения Фундаментального Кодекса Образования в 1872 году, система, которая ранее опиралась на классовую принадлежность, была полностью упразднена. В преамбуле данного Кодекса всеобщая грамотность указывалась как основная образовательная цель.

Безусловно, новые реформы породили ряд трудностей и проблем, в связи с их внедрением в обиход. Однако успешность и эффективность таких перемен стала очевидной уже в 1880 году, когда насчитывалось такое количество начальных школ, которое есть и сегодня. Согласно данным, приведенным М. Уайт в своем исследовании «The Japanese educational challenge» [8], к концу XIX столетия среди числа всех детей школьного возраста 98% посещали школы.

В 1900 году было введено обязательное четырехлетнее образование, вслед за чем, в 1908 году его продлили до шести лет. Таким образом, Япония была одной из немногих стран того времени, где население практически полностью было обучено грамоте. Этот период также характеризуется развитием женского образования, осуществленного благодаря появляющимся частным школам и различным миссиям.

Промышленность развивалась также интенсивно, что требовало открытия разнообразных технических училищ. Существующие в то время университеты (а их насчитывалось восемь) готовили государственных чиновников и ученых.

Однако, весь период эпохи Мэйдзи характеризовался неухающей борьбой в правительстве между несколькими идейными течениями, что, собственно, не могло не отразиться на образовательной политике [5]. Что касается практического обучения, то здесь разногласий не наблюдалось: основной его задачей было преподать самые необходимые моменты предметных знаний, а также сформировать навыки профессиональной деятельности. И данный аспект имел первостепенное значение, общеобразовательная подготовка же оставалась на втором плане.

В области нравственного воспитания шла борьба между такими тремя направлениями: конфуцианским, буржуазно-либеральным и националистическим.

Первое идейное направление выступало символом старых времен, когда конфуцианская мораль и этика были господствующими в общественном сознании. Среди руководства страны существовало большое количество ученых и государственных служащих, образование которых было традиционным конфуцианским, и они при любых обстоятельствах готовы были отстаивать эти традиции.

Хотя в первые годы эпохи Мэйдзи конфуцианцы утратили свое господствующее положение, через два десятилетия они были вынуждены вступить в союз с националистами, перейдя в контрнаступление.

Центральной силой националистов же была бывшая антисёгунская оппозиция, а также примкнувшие к ней военные круги. Главной их идеей было вознесение величия императора, его власти и новой Японии, с возвращенным на ее престол монархом. Основой общественной морали, соответственно, выступало поклонение императору и готовность самопожертвования [3; 4; 5; 8].

Буржуазно-либеральное течение почитало моральные ценности, подобные тем, что уже существовали в развитых капиталистических странах. Это идеи личной свободы, демократического управления обществом, гармоничного развития личности и т.д. Такие ценности, безусловно, были изначально непонятными традиционному японскому обществу. Однако необходимые научно-технические знания были неразрывно с ними связаны, и поэтому в течение определенного времени буржуазные ценности и идеи проникали маленькими шагами в японское общество, более того, они находили своих преданных поклонников.

Таким образом, на протяжении всей эпохи Мэйдзи правительство Японии стремилось к национальному величию; в зависимости от обстоятельств, возникающих

в процессе такой модернизации, менялись только конкретные задачи в рамках общепризнанной концепции.

В данном случае уместными будут слова Тони Блэра, касающиеся условий, необходимых для всестороннего и стремительного развития любой страны: «Спросите у меня о моих трех приоритетах правительства, и я скажу Вам: образование, образование и образование» [цит. по: 1, Тони Блэр]. И действительно, мы полагаем, что бурное развитие экономической сферы, а также социальная интеграция и уровень культуры японцев, которые последовали уже в период реставрации и продолжают по сей день, берут свои истоки во времена Мэйдзи, и обязаны этим правильно спланированному политическому курсу в области образования.

Хотя современная организация образования в Японии абсолютно противоположна вышеописанной централизации образования, концепция системы образования, которая лежала в основе административной системы эпохи Мэйдзи, послужила отправным пунктом начала подъема современной Японии. Тот импульс, который был дан этой эпохой, и ныне имеет свои положительные результаты в сфере социального и культурного развития страны. Одним из ярких примеров тому, может послужить сформировавшийся авторитет учителя и проявление уважения к нему его учениками. Данная традиция, зародившаяся в Японии, благополучно распространилась по всему миру.

Литература:

1. Викицитатник [Электронный ресурс]: Категория «Образование»/«Функция образования, значимость образования». URL: <https://ru.wikiquote.org/wiki/%D0%9E%D0%B1%D1%80%D0%B0%D0%B7%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B5> (дата обращения: 27.04.2014).
2. Данн, Ч. Традиционная Япония. Быт, религия, культура/Пер. с англ. О.Д. Сидоровой. — М.: ЗАО Центр-полиграф, 2006. — 222 с.
3. Кузнецов, Ю.Д., Навлицкая Г.Б., Сырицын И.М. История Японии: Учеб. для студ. Вузов, обучающихся по спец. «История» — М.: Высш. шк., 1988. — 432 с.
4. Лим, С.Ч. История образования в Японии. Конец XIX — первая половина XX века. М.: ИВ РАН. 2000. — 367 с.
5. Прасол, А.Ф. Японское образование в эпоху Мэйдзи: (1868—1912). — Владивосток: Дальнаука, 2002. — 357 с.
6. Семигіна, Т.В. Порівняльна соціальна політика: Навч. посіб. — К.: МАУП, 2005. — 276 с.
7. Webb, H. The Development of an Orthodox Attitude Toward the Imperial Institution in the Nineteenth Century // Changing Japanese Attitudes Toward Modernization/Ed. M. B. Jansen. Princeton: Princeton University Press, 1967. Pp. 167—191.
8. White, M. The Japanese educational challenge/Merry White. — The Free Press, N. Y., 1988. — 210 p.

14. СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА

Некоторые причины социального сиротства и возможные пути их устранения

Величко Елена Владленовна, руководитель изобразительной деятельности;
Вайнер Анна Евгеньевна, главный врач;
Постнова Валентина Владимировна, старший воспитатель
ГКУЗ Астраханской области «Специализированный дом ребёнка «Звездочка»» (г. Астрахань)

На протяжении почти всего прошлого столетия политика нашего государства состояла в том, чтобы определять детей-сирот в специально организованные для них учреждения, что может рассматриваться как своеобразная резервация детей. Поэтому общество уделяло недостаточно внимания интересам самого ребёнка, фактически оно не решало его проблемы, а скорее их «консервировало». [4]

Сиротство — одна из тех проблем и сегодня, которые крайне остро стоят перед нашим обществом и в ближайшем будущем она должна быть решена.

В свете сегодняшнего дня статистика количества детей, оставшихся без попечения родителей, падает с каждым годом, хотя в нашей стране по-прежнему ежегодно более полумиллиона детей разного возраста остаются без попечения родителей [7. с. 57].

В 2012 году в России были выявлены 74724 ребёнка, оставшихся без попечения родителей. На семейные формы устройства в 2012 году были переданы 61,4 тыс. детей, из них 6,5 тыс. — на российское усыновление, 2,6 тыс. на иностранное усыновление, 37,3 тыс. — на безвозмездную форму опеки (попечительства), 15 тыс. — на возмездную форму опеки (попечительства), 0,2 тыс. — на патронатное воспитание. Из выявленных за 2012-й год детей 7380 вернулись к своим родителям [8].

Уполномоченный при президенте РФ по правам ребёнка Павел Астахов заявил, что в ближайшие 5–8 лет в России будут закрыты большинство детских домов и интернатов. По его словам, воспитанников данных социальных учреждений заберут приемные родители. Для того чтобы этот процесс проходил активнее, Астахов предложил высвобождаемые от содержания детдомов и интернатов деньги направлять в приемные семьи». Это, с одной стороны, послужит дополнительным стимулом для приемных родителей взять к себе на воспитание ребенка, с другой — позволит направить дополнительные средства на содержание и обучение приемных детей», — считает П. Астахов. [2].

Педагоги и психологи, занимающиеся исследованием проблем ребенка в учреждениях интернатного типа, установили, что разлука с близкими в ранний период жизни фатальным образом предопределяет дальнейшую судьбу ребёнка. Разлука с матерью или вообще отсутствие близких (депривация) отрицательно сказывается на развитии детей.

Е. А. Стребелевой отмечено, что у ребёнка с депривацией родительского внимания, помещённого в условия стационарного учреждения, снижается общий психический тонус, нарушаются процессы саморегуляции, доминирует подавленное состояние.¹

Современные исследования подтверждают, что у него появляется чувство тревоги и неуверенности в себе, исчезает заинтересованное отношение к миру, ухудшается эмоциональная регуляция, эмоционально-познавательные взаимодействия и впоследствии тормозится интеллектуальное развитие [6. с. 8.]. Дети, чьи родители лишены родительских прав, переживают двойную жизненную травму: с одной стороны, это плохое обращение в родной семье и негативный жизненный опыт, с другой — сам факт разрыва с семьей.

Такую вынужденную разлуку ребенок воспринимает почти как смерть своих родителей. Представления большинства из нас о том, что дети «маленькие, ничего не понимают», что «им все равно» являются ошибочными. Дети точно довольно остро чувствуют боль утраты близких отношений, но у них отсутствует возможность оградить себя от этого.

Ни в коем случае нельзя считать, что ребенок не может любить родителей, которые так плохо с ним обращаются и если такая любовь имеет место, то у ребёнка, наверняка психические отклонения. Однако сохранение привязанности к родителям является признаком нормально психологического развития ребёнка. Потребность любить и быть любимым естественна для любого психически здорового человека. Необходимо помнить, что эти дети любят своих родителей не такими, какие они есть, а та-

¹ Дети-сироты: консультирование и диагностика развития/ Под ред. Е.А. Стребелевой. — М.: Полиграфсервис, 1998. — 336 с.

кими, какими они должны были бы быть: додумывая хорошее и не замечая плохое.

Детям трудно понять причины изъятия их из семьи, и они могут воспринимать это как насилие, а представителей органов опеки — как агрессоров. Зачастую воспитанники интернатных учреждений испытывают страх и неуверенность, чувствуют себя зависимыми от внешних обстоятельств и незнакомых им людей. Но каковы бы ни были реакции ребёнка, взрослым нужно помнить: уход из семьи — самое значительное событие из всех, что происходили до сих пор в его жизни.

Все дети из неблагополучных семей хотят, чтобы их родные родители были нормальными, заботливыми и любящими.

Разлука с семьей по сути является признанием того, что для данного ребенка быть любимым своими родителями — невозможно, и утрата семьи, даже если она была неблагополучной, — серьезная травма, приносящая ребенку боль, обиду на родителей и на «жизнь вообще», чувство отверженности и гнев.

Глубокие эмоциональные связи со значимыми людьми служат основой и источником жизненных сил для каждого из нас. Для детей же это — жизненная необходимость.

Вся внутренняя энергия уходит на борьбу с тревогой и приспособление к поискам эмоционального тепла в условиях его жесткого дефицита.

Потребность в привязанности — врожденная для каждого из нас, однако способность ее устанавливать и поддерживать может нарушиться из-за враждебности или холодности взрослых.

Именно родительская депривация и последствия жестокого обращения являются основной причиной диспропорционального развития детей-сирот, а не «наследственность» и органические нарушения.

Если взрослый с теплотой относится к ребенку, привязанность будет крепнуть, ребенок будет учиться у взрослого положительному взаимодействию с другими, т.е. тому, как общаться и получать удовольствие от общения. Если взрослый безразличен, или испытывает к ребенку раздражение и неприязнь, то привязанность формируется в искаженном виде. [2. с. 5–6]

Существует множество причин по которым дети переживают разрыв с семьей и назвать их все довольно трудно, поскольку это многоаспектная проблема, которой занимаются ученые разных областей наук (медики, психологи, социологи, педагоги и многие другие). Однако по крайней мере некоторые причины такого явления можно назвать. [1. с. 61].

К категории детей, оставшихся без попечения родителей, относятся дети, у которых родители:

- умерли;
- лишены родительских прав;
- ограничены в родительских правах;
- признаны безвестно отсутствующими;
- недееспособны (ограничено дееспособны);
- отбывают наказание в местах лишения свободы;

— обвиняются в совершении преступлений и находятся под стражей;

— уклоняются от воспитания детей;

— отказываются забрать детей из лечебных, социальных учреждений, куда ребенок помещен временно.

Однако государство прилагает все усилия к тому, чтобы сохранить ребенка в семье и предотвратить его передачу на воспитание в государственное учреждение. Если сохранение ребенка в семье оказывается невозможным, предпочтение отдается поискам для него новой семьи. [5. с. 43–52].

Таким образом, в нашей стране создается, развивается и укрепляется система социальных альтернативных решений, касающихся воспитания и развития ребенка. К ним можно отнести следующие возможные варианты:

— сохранение ребенка в родной семье;

— возвращение в семью,

В наше время приходится говорить об отсутствии системной работы с пациентками наркологических клиник и родителях, находящихся в местах лишения свободы, которые в свою очередь являются потенциальными отказниками. В настоящее время в домах ребёнка и детских домах нет специалистов по социальной работе, которые могли бы сопровождать мать или отца в тюрьмах и наркологических лечебницах. Специально такой работой не занимается никто. Поэтому в ГКУЗ АО «Специализированный дом ребёнка «Звездочка» на добровольных основах ведётся своеобразная работа в данном направлении.

В 2010 году, в рамках социального сотрудничества были решены многие вопросы реабилитации детей, оставшихся без попечения родителей. Для этого стартовал совместный проект между Специализированным домом ребёнка «Звездочка», и исправительно-трудовой колонией №8 и ГБУЗ АО «Областной наркологический диспансер».

В рамках проекта проходили выставки детского творчества на территории ИТК и женского отделения Областной наркологического диспансера, цель которого — избежание рецидива преступлений среди заключённых в колонии и наиболее успешное лечение алкоголизма и наркомании среди женщин, страдающих вышеуказанными заболеваниями.

В ходе данной работы были проведены беседы с родителями, желающими вернуться к детям, которые на данный момент находились в государственных учреждениях. Каждый из них искренне признавал свои ошибки и был абсолютно готов к их исправлению. Ежеженедельно, после старта проекта, в учреждения, где находятся их дети стали приходить письма, в которых родители интересуются своими детьми и выражают свою искреннюю раскаяние. В каждом из таких писем они описывают свои планы на будущее, которое уже не воспринимают отдаленно от своих детей.

Такое сотрудничество, несомненно, поможет выявить проблемы в семьях, скоординировать работу педагогов, юристов, медицинских работников, психологов, а также

ускорит процесс социализации бывших заключённых, наркоманов и алкоголиков.

Таким образом, можно говорить об инновационной модели профилактики рецидива алкоголизма, наркомании и преступлений со стороны органов Внутренних дел и профилактики отказов от детей, разрабатываемой в рамках деятельности инициативных команд педагогов.

Описанная выше модель работы с родителями группы риска представляет собой эффективную систему сопровождения женщин и мужчин, попавших в трудную жизненную ситуацию, с целью предотвращения отказа от ребёнка и создания условий для его развития в семье.

Необходимо учесть, что подобный опыт приобретался без какого-либо финансирования. Такая профилактика является всего лишь пилотным проектом инициативной команды специалистов. Система профилактики социального сиротства по настоящему заработает в тех случаях, когда очаги инновационного опыта станут распространяться на всю государственную систему защиты детства; когда услуги предоставляемые сейчас, в рамках локальных (и по сути временных) проектов, перейдут в повсеместную и постоянную практику; наконец, когда наиболее эффективные и отработанные технологии найдут своё законодательное закрепление.

Литература:

1. Арефьев, А. Л. Беспризорные дети России // Социологические исследования. 2003, №9. с. 61
2. Большинство российских детдомов в ближайшие годы закроются. ИТАР-ТАСС, Информационно-телеграфное агентство 28 февраля 2012, [Электронный ресурс]. URL: <http://itar-tass.com/obschestvo/571814>. (Дата обращения: 28.02.2014).
3. Дети-сироты: консультирование и диагностика развития / Под ред. Е. А. Стребелевой. — М.: Полиграфсервис, 1998. — 336 с.
4. Попечение сирот в современных условиях [Электронный ресурс]. URL: <http://www.psychlist.net/pedagogika/00211.htm> (Дата обращения: 19.03.2014).
5. Пучкина, Ю. А. Профилактика Ранних отказов от детей в контексте проблем социального сиротства // Вестн. Том. ГОС. УН-ТА. Философия. Социология. Политология. 2009. № 1. с. 43–52.
6. Сатышева, С. Н. Психологические особенности общения воспитанников детских домов и многодетных семей: автореф. дис.... канд. психолог. наук: 19.00.01 / Сатышева Светлана Николаевна; Новосиб. гос. пед. ун-т Новосибирск, 2003 — 20 с.
7. Трушкина, С. Проблема отказа от новорожденных детей // Социальная работа. 2006, №3. с. 57.
8. Устройство детей, оставшихся без попечения родителей, в 2012 году. Усыновление в России. Интернет-проект министерства образования и науки РФ [Электронный ресурс]. URL: <http://www.usynovite.ru/statistics/2012/2/> (Дата обращения: 27.03.2014).

Научное издание

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ

V Международная научная конференция
Уфа, май 2014 г.

Материалы печатаются в авторской редакции

Дизайн обложки: *Е.А. Шишков*

Верстка: *П.Я. Бурьянов*

Подписано в печать 24.05.2014. Формат 60х90 ¹/₈.
Гарнитура «Литературная». Бумага офсетная.
Усл. печ. л. 6,92. Уч.-изд. л. 4,69. Тираж 300 экз.

Отпечатано в типографии «Лайм»
450059, г. Уфа, ул. Новосибирская, д. 2