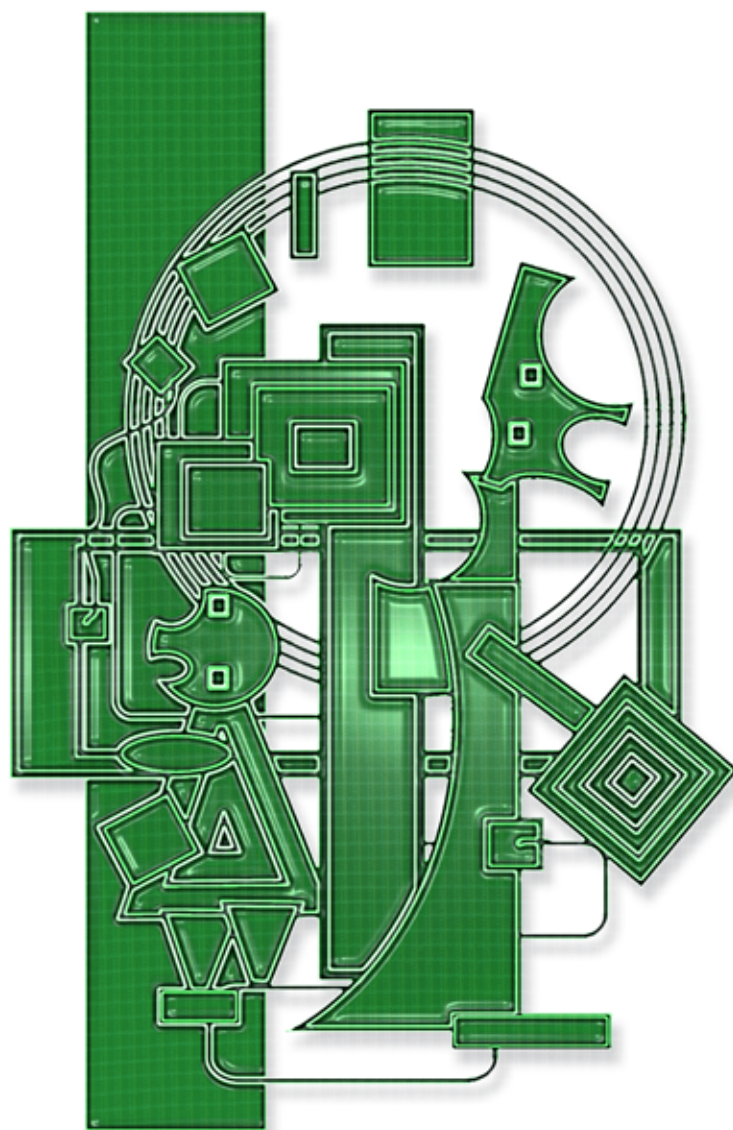


Международная заочная научная конференция

# «Проблемы и перспективы развития образования»

Том I



Пермь

УДК 37(063)

ББК 74

П 78

Редакционная коллегия сборника:

*Г.Д. Ахметова, М.Н. Ахметова, О.А. Воложанина, С.Н. Драчева,  
Ю.В. Иванова, М.Г. Комогорцев, К.С. Лактионов*

Ответственный редактор: *О.А. Шульга*

**Проблемы** и перспективы развития образования: материалы междунар. заоч. науч. конф. П 78 (г. Пермь, апрель 2011 г.). Т. 1 / Под общ. ред. Г.Д. Ахметовой. — Пермь: Меркурий, 2011. — 222 с.

ISBN 978-5-88187-414-8

В сборнике представлены материалы международной заочной научной конференции «Проблемы и перспективы развития образования».

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

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

УДК 37(063)  
ББК 74

## СОДЕРЖАНИЕ

## 1. ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

<b>Алиомаров Л.М., Сайдумов М.С.</b> Содержание технико-технологических знаний в технологии обучения .....	7
<b>Ариффулин А.Н., Гусева Н.С.</b> Формирование ценностно-ориентационного единства коллектива, как средство повышения профессиональной активности педагогов .....	8
<b>Беляева Н.С.</b> Система формирования профессиональной компетентности учителя в процессе педагогической деятельности .....	11
<b>Зеленкина Т.Д.</b> Проблемы и практический опыт профессионального самоопределения подростков группы риска в России (начало пути, становление: конец XIX века) .....	14
<b>Кабакова Д.В.</b> Наблюдение, описание и эксперимент как основные методы биологии .....	16
<b>Калиновская С.А.</b> Организация воспитательной деятельности в интегрированном образовательном пространстве .....	19
<b>Карпова И.Н.</b> Роль единого эколого-образовательного пространства в формировании экологического сознания .....	22
<b>Козлова В.И.</b> Системные признаки педагогической технологии .....	25
<b>Лунева Е.С.</b> Сущность, критерии и показатели готовности подростков к конструктивному поведению в конфликтных ситуациях со сверстниками .....	29
<b>Максимова Л.Р.</b> Творческий выбор, принятие и применение норм подростком .....	32
<b>Муртазин Р.А.</b> Ценностные ориентации личности как функции регуляторов социального поведения индивидов .....	34
<b>Окулова Л.П.</b> Методологические основы педагогической эргономики .....	36
<b>Показаньева Д.А.</b> Ответственность личности в контексте духовно-нравственного воспитания .....	38
<b>Сулим Н.Н.</b> В.Ф. Одоевский о становлении духовно-нравственной личности в условиях междисциплинарной интеграции .....	42
<b>Тлегенова Т.Е.</b> Опыт творческой деятельности как педагогическая проблема .....	44
<b>Фоменко О.Е.</b> Поликультурное воспитание в системе муниципальной оценки качества образования в Республике Саха (Якутия) .....	47

**Худотеплова Е.Н., педагог-психолог 50**

Личностный рост педагога как основа профессионального мастерства педагогов  
третьего тысячелетия ..... 50

**2. ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ****Дубских А.В.**

Тенденция развития коррекционной педагогики в отечественной педагогике ..... 53

**Зайдуллина Н.Н.**

Развитие трудового воспитания в педагогической мысли ..... 56

**Кацалова Н.Ф.**

У истоков женского образования в России ..... 58

**3. СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ****Борисова Е.А.**

Противодействие коррупции в рамках обсуждения проекта федерального закона «Об образовании» . . 62

**Виноградова Н.И.**

Создание равных возможностей для детей-инвалидов во всех сферах жизни путем обеспечения  
доступности образования ..... 64

**Салихова Л.Ф.**

Организационно-методическое обеспечение проектирования содержания повышения квалификации  
педагогических кадров в региональных условиях. .... 66

**4. ДОШКОЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА****Балалиева О.В.**

Кластерное развитие дошкольного образования ..... 69

**Вишневецкая Т.В., Горина Е.В., Горшенина В.В.**

К вопросу об организации интегрированных занятий по физкультуре и иностранному языку  
в условиях ДОУ ..... 71

**Ефимова О.Н.**

Развитие доброжелательных отношений у детей старшего дошкольного возраста средствами  
сказкотерапии ..... 74

**Земляченко М.В., Кутергина Т.В.**

Использование в работе логопеда схем ориентировочной основы действий на начальном этапе  
коррекции звукопроизношения. .... 77

**Кудрявцева А.И., Горлевская Е.Л.**

Педагогическое проектирование как метод управления инновационным процессом в ДОУ ..... 80

**Кузнецова Т.Д.**

Проблемы развития эмоциональной сферы дошкольников. Эмоциональная напряженность. .... 84

**Сидорова С.Н.****Козыренко Т.А.**

Игры-драматизации на основе сказок в содержании занятий по синтезу искусств. .... 85

**Пакулова О.А.**

Через игру к совершенству ..... 88

**Черданцева А.П.,**

Интегрированное обучения дошкольников: философский и психолого-педагогический аспект ..... 90

**Воробьева А.А., Шинкарёва Л.В.**

Дополнительные образовательные услуги в дошкольном учреждении: понятие, виды, особенности  
реализации. .... 92

**Юлдашева А.П.**

Оптимизация взаимодействия персонала детского образовательного учреждения и родителей ..... 95

**5. ПЕДАГОГИКА ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ****Гаджиева С.Р., Магеррамов А.М., Алиева Т.И., Пашаева А.А., Алиева Ф.С., Рафиева Г.Л.**

Сущность, методологические основы, принципы, задачи экологического образования и воспитания.  
Содержание экологических знаний в курсе химии средней школы ..... 97

<b>Багулина Н.В.</b> Методика работы социального педагога в общеобразовательной школе .....	99
<b>Баукина Л. В.</b> Модель формирования грамотности учащихся в области укрепления здоровья .....	102
<b>Белуженко О.В.</b> <b>Курень С.Г.</b> Комплексная диагностика воспитательной среды образовательного учреждения как инструмент управления его развитием .....	105
<b>Биянова Е.Б.</b> Модель организации исследовательской деятельности учащихся основной школы .....	108
<b>Валиева З.И.</b> Активизация познавательной деятельности учащихся в условиях реформирования общеобразовательной школы. ....	112
<b>Веденеева С.А.</b> Здоровье. Здоровый образ жизни и его составляющие. Безопасность – это государственная политика Республики Татарстан. ....	114
<b>Вилкова Л.В.</b> Современная парадигма школьного образования: изменение философии оценивания .....	115
<b>Гаврилова Е.Э.</b> Влияние учебно-воспитательной среды на сохранение и развитие творческой деятельности школьника. ....	117
<b>Грозных П.А.</b> Особенности развития музыкальных способностей детей дошкольного и младшего школьного возраста. ....	120
<b>Губницкая О.В.</b> Создание положительной мотивации экологической деятельности обучаемых основной школы .....	121
<b>Дымченко Г.В.</b> Политехнологичность современных технологий в начальной школе .....	123
<b>Егорова А.М.</b> Музыкальное образование в общеобразовательной школе как фактор развития креативности учащихся. ....	128
<b>Епифанова М.В.</b> Системный характер и специфика содержания школьного образования. ....	132
<b>Исмагилова З.М.</b> Интеграция национальной культуры в учебно-воспитательном процессе .....	134
<b>Исмагилова З.М.</b> Формирование умения у учащихся анализировать лирическое стихотворение. ....	137
<b>Кабалоев З.В., Хадарцева А.Б., Басаева В.С.</b> Готовность учащихся к учебно-исследовательской работе. ....	139
<b>Ковалевский А.Н.</b> Методы обучения декоративной живописи на занятиях со школьниками младших классов в художественной студии .....	141
<b>Колесникова А.А.</b> Проблемы воспитания основ духовной культуры младшего школьника и пути их решения. ....	143
<b>Косарева Л.Г.</b> Школьный предмет «Народное музыкальное творчество» и его роль в системе непрерывного музыкального образования. ....	145
<b>Лезина О.М.,</b> Использование компетентностно-ориентированных заданий на уроках литературного чтения в младшей школе .....	147
<b>Новикова З.И.</b> Самооценка как критерий сформированности критического мышления учащихся (на примере географии). ....	150
<b>Орлова И.А., Мельник А.А.</b> Всероссийский конкурс для школьников «Инструментальные исследования окружающей среды» в системе образования .....	152
<b>Палагутина М.А., Серповская И.С.</b> Инновационные технологии обучения иностранным языкам. ....	156

<b>Петрикова А.А.</b> Цели и содержание овладения иноязычным чтением на начальном этапе. ....	159
<b>Петрова А.К.</b> Интеграция химии и русского языка. ....	165
<b>Рюхова Н.Ф.</b> Конкурс «Внутренние системы обеспечения качества образования» как форма оценки достижений общеобразовательных учреждений. ....	168
<b>Савчик Е.А.</b> Формирование готовности старшеклассников к исследовательской деятельности в сфере дисциплин естественно-научного цикла. ....	171
<b>Смирнова Ю.А.</b> Отличие самостоятельной деятельности учащихся от самостоятельной работы учащихся. ....	173
<b>Сокорутова Л.В.</b> Формирование коммуникативной компетенции младших школьников в национальной школе. ....	176
<b>Сычева Л.А.</b> Школьный учебник как средство развития знаний о здоровье при изучении раздела «Человек и его здоровье». ....	179
<b>Утёмов В.В.</b> Процесс проявления креативных способностей учащихся через решения задач «открытого» типа. ....	180
<b>Сосновская Н.В., Филиппова Н.В.</b> Профильная направленность учебно-исследовательской работы по математике с учащимися физико-математического лицея. ....	184
<b>Циулина М.В.</b> Роль элективного курса в патриотическом воспитании школьников. ....	186
<b>Шинкоренко А.В.</b> Самоактуализация как фактор профессионального развития педагога общеобразовательной школы. ....	189
<b>Шифрина Д.В.</b> Новые подходы к литературному образованию младших школьников в свете современных требований. ....	192
<b>Щербакова Т.Н.</b> Эстетика среды образовательного учреждения как средство эстетического воспитания и развития учащихся. ....	195

## 6. ВНЕШКОЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

<b>Макеева И.А.</b> Использование возможностей музейно-педагогической деятельности в осуществлении гражданского воспитания детей-сирот. ....	198
<b>Редько А.М.</b> Интеграционное обучение юных певцов художественными возможностями хорового детского театра. ....	201
<b>Тудаков А.А.</b> Формирование профессиональных компетентностей будущего педагога в системе дополнительного образования современного педагогического пространства. ....	205
<b>Хасенгалиев А.Л.</b> Роль социального педагога в организации профилактики девиантного поведения в подростковой среде. ....	208

## 7. ДЕФЕКТОЛОГИЯ

<b>Аникина Н.С.</b> Особенности восприятия морального выбора сельскими подростками с отклоняющимся поведением. ....	212
<b>Горяинова Е.Ю., Максакова Н.В.</b> Особенности работы с младшими школьниками, имеющими незначительные отклонения в психофизическом развитии. ....	215
<b>Колыданова Е.А., Неваров А.А.</b> Место и роль социального педагога в системе коррекционной педагогики. ....	217
<b>Юлдашева А.П.</b> Разработка и внедрение игр для усовершенствования коррекционного процесса учителя-логопеда в работе с детьми дошкольного возраста. ....	219



# 1. ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

## Содержание технико-технологических знаний в технологии обучения

Алиомаров Л.М., кандидат педагогических наук, доцент; Сайдумов М.С., магистр  
Дагестанский государственный педагогический университет (г. Махачкала)

Содержание технико-технологических знаний в обучении технологии составляют систему основы современного производства и принципы управления им. Изучение естественнонаучных дисциплин и физических законов учащимися, не только знакомят их с теорией, но и формируют у них умения применять эти законы в практической деятельности.

Технико-технологические знания — это система не только научных понятий, но и практические действия, характеризующие основы применения средств и способов преобразования окружающей действительности.

Данные знания состоят из изученных дисциплин не только в средних общеобразовательных школах, но и средне профессиональных заведениях, служащих для выявления и применения полученных технологических знаний в повседневной деятельности каждого человека.

Рассматривая классификации наук, созданные в нашей стране в последний период, следует отметить, что наиболее известной в настоящее время является классификация Б.М. Кедрова [1] которая была опубликована в книге «Классификация наук II. От Ленина до наших дней» в 1965 году.

В процессе изложения собственной классификации Б.М. Кедров рассматривает в качестве общей структуры основные отрасли научного знания так называемый представляющий так называемый «треугольник знаний».

Нас в большей степени в классификации Б.М. Кедрова интересует компонент технические науки, ввиду возможности характеристики в нем технико-технологических знаний.

По мнению Б.М. Кедрова, технические науки изучают искусственно созданные человеком системы (технику), являющиеся орудиями и продуктами труда человека и вместе с тем обладающие рядом специфических особенностей.

Следовательно, технико-технологические знания, приобретаемые при изучении учебных дисциплин в общеобразовательных школах, особо не отличаются от последующей направленности подготовки будущего учителя технологии, а наоборот дополняют уровень знаний и формируют применение полученных знаний в профессиональной деятельности. Таким образом, технико-технологические знания лежат в основе совокупности орудий труда и технологических процессов, которые происходят в

производственной деятельности каждого индивидуально; технико-технологические знания формируются на базе технологии обучения и усвоения не только общественных наук, лежащих в основе устройства и функционирования современной техники, но применения их на практике; носят динамический характер, изменяя развитие науки и производства и производственных отношений в современных условиях; отражают действительные закономерности, обусловленные в системе гуманитарных и естественных наук, которые составляют основу технико-технологического образования.

Существенной стороной формирования технико-технологических знаний выступает усвоение школьниками общности, широты использования в производстве изучаемых дисциплин и их принципов, необходимых для применения учащимися в практической направленности. Например, учитель разбирает объекты производства и обобщает принципиальную схему использования полученных знаний в производстве.

Сущность технологических знаний составляет взаимосвязь законов и понятий наук, раскрывающих общие научно-технические стороны современного производства. В содержание этих понятий входят законы, лежащие в основе указанных сторон. Научные знания, изучаемые в школе, выполняют не только познавательную, мировоззренческую, но и технологическую функцию.

Технико-технологическое образование есть процесс и результат систематизированных знаний и умений в технологическом образовании, которое следует понимать как ту часть профессионального образования, где учащиеся усваивают технологические знания и умения и включаются в производственные отношения. Технологическое образование дает четкое представление и содержание общественной деятельности. Важным элементом технологического содержания является ознакомление учащихся с методом внедрения и использования научных открытий в производстве. Технологическое значение приобретают современные и перспективные идеи, научные теории, которые находят отражение не только в учебных предметах, но и в практической деятельности. Технологичность этих идей и теорий возрастает в связи с тем, что активное участие школьников в труде, в сфере материального производства они найдут широкое практическое применение. Содержательная сторона техно-

логических знаний должна способствовать развитию у учащихся технологического мышления, которое согласно исследованиям психологов, педагогов отмечается некоторыми особенностями. Например, технологические знания предусматривают знакомство учащихся с перспективными идеями, теориями и методами их применения. Эти идеи обуславливают дальнейшее совершенствование технико-технологических знаний в повседневной жизни каждого человека.

### Литература

1. Кедров Б.М. Классификация наук II. От Ленина до наших дней. — М., «Мысль». 1965. С.485 — 486.
2. Технология. Концепция технологической подготовки школьников Дагестана. — Махачкала, 2009.

## Формирование ценностно-ориентационного единства коллектива, как средство повышения профессиональной активности педагогов

Арифалин А.Н., кандидат биологических наук, инструктор по физической культуре высшей квалификационной категории; Гусева Н.С., педагог-психолог МДОУ №9, г.Владимир

Педагогический коллектив дошкольного образовательного учреждения — первое звено педагогов встречающее ребенка на пути его развития, дающее ему ту основу знаний и умений, от прочности которой зависит будущее развитие человека и становление его личности. Для достижения наиболее высоких результатов своей деятельности коллектив работников дошкольного учреждения должен представлять собой слаженный механизм, работающий как единое целое, направляя все усилия на воспитание в каждом ребенке личности, способную строить жизнь, достойную Человека [3, с. 51].

В связи с вышесказанным сплочение педагогического коллектива, в дошкольном образовательном учреждении, видится очень важной и актуальной проблемой.

Так, с целью создания и усиления сплоченности участников образовательного процесса и повышения эффективности их взаимодействия, в муниципальном дошкольном образовательном учреждении №9 «Ручеек» города Владимира был разработан и проведен ряд мероприятий. Основными теоретическими и практическими приоритетами явились укрепление и совершенствование следующих составляющих коллективной работы: отличия группы и команды, командная работа, влияние целей участников на сплочение и командную работу, определение роли и важности каждого участника, принятие ответственности за свой вклад в решении общих задач, учет личных способностей и интересов, адаптация в коллективе.

Основанием для проведения данной работы стало социометрическое исследование [1, с. 47], проведенное педагогом-психологом в начале учебного года (2009—2010), в результате которого была выявлена раздробленность

Реализация технико-технологических знаний и формирование технологических умений во многом зависит от способов взаимодействия учителя и ученика.

Особую роль в формировании технико-технологических знаний имеют методы, применяемые во взаимодействии учителя и ученика, в реализации педагогического процесса, которое включает содержание знания в образовательной области «Технология», а также в модернизации методов обучения в общеобразовательных школах [2].

педагогического коллектива на микрогруппы (рис. 1).

Определение уровня групповой сплоченности и ценностно-ориентационного единства коллектива (ЦОЕ), по методике В.С. Ивашкина и В.В. Онуфриевой [2, 131], показало средний уровень.

Для решения данной проблемы был внедрен ряд мероприятий основанных на совместном взаимодействии и не выходящий за рамки педагогического процесса, так как основывался на деятельности художественного руководителя, инструктора по физической культуре, педагога-психолога, старшего воспитателя и заведующей.

Так в традиционных праздничных утренниках (осенние и новогодние праздники, 23 февраля, 8 марта, выпускной) художественным руководителем целенаправленно было использовано значительно больше ролей, которых играли взрослые, благодаря чему участие в данных мероприятиях принял практически весь педагогический состав.

В рамках как собственно физкультурных развлечений, так и соревнований в рамках других проводимых праздников принимали участие воспитатели и специалисты. Центральное место в данном блоке заняли два физкультурно-спортивных праздника. В первом соревновались следующие команды: мальчики подготовительной группы, девочки подготовительной группы, и две команды составленных из педагогического коллектива МДОУ. Во втором мероприятии команды были смешанные и состояли из одного мальчика подготовительной группы, девочки подготовительной группы и двух педагогов (всего было участвовало четыре команды). Данные соревнования были направлены на развития чувства единства, сплоченности, ответственности за коллектив, осознание того, что



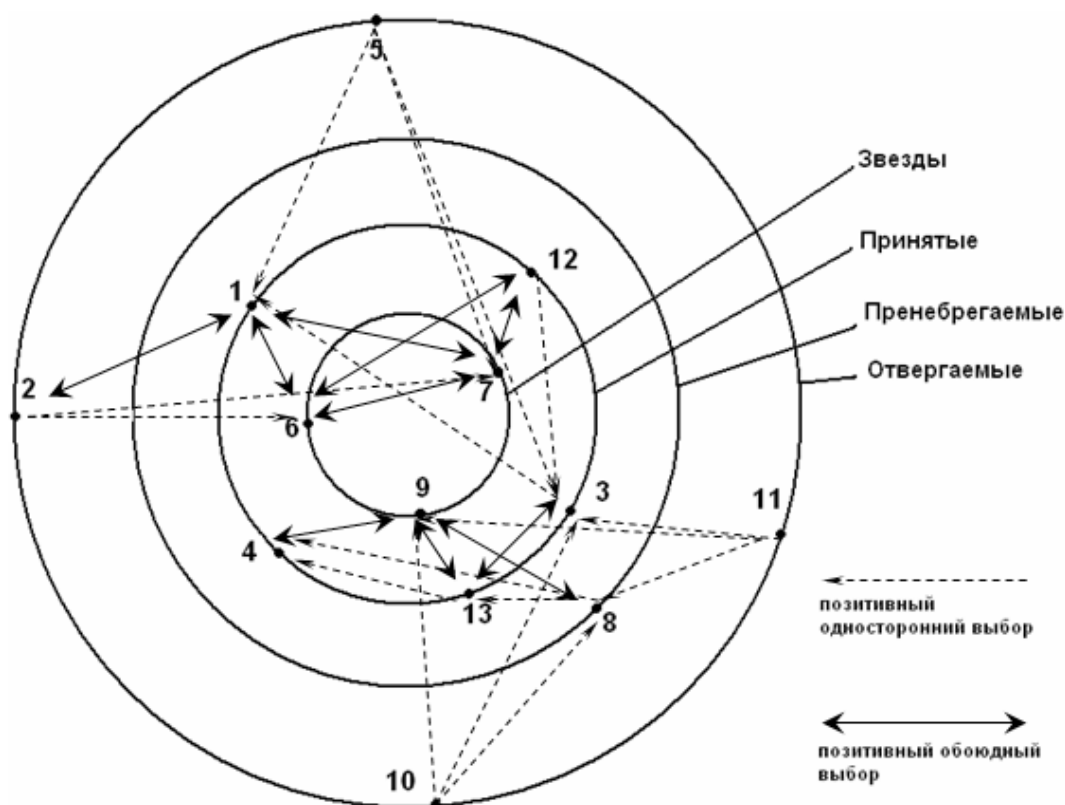


Рис. 1. Социограмма на начало проводимых мероприятий

все твои действия влияют не только на тебя, но и на всех членов команды.

Для сплочения коллектива был проведен психологический тренинг «Катастрофа в пустыне» в процессе, которого участникам были предложены различные ситуации для решения, которых необходимо было придти к совместному решению. Данная игра была направлена на групповую сплоченность коллектива, на развитие личностно-ролевого потенциала группы.

В рамках повышения профессионализма регулярно принималось участие в городских и областных конкурсах, в подготовке к которым целенаправленно задействовался весь коллектив с целью создания дополнительных условий совместной деятельности и в избегании взваливания всего на плечи самых активных. Внутри МДОУ был проведен конкурс педагогического мастерства под девизом «Не «рядом», не «над», а все вместе» с целью обеспечения условий для повышения престижа воспитателя, самоутверждения, уверенности в способности повысить уровень профессионального мастерства педагога за счет участия в реализации общей идеи, развития кругозора, здоровой конкуренции педагогов в рамках профессионального самосовершенствования.

На проводимых педагогических советах регулярно озвучивались результаты проведенных мероприятий, отмечалась работа индивидуальная, групповая и командная работа.

Повторно проведенные социометрия, определение ценностно-ориентированного единства и уровня груп-

повой сплоченности на конец учебного года, выявили положительную тенденцию в объединении разрозненных элементов в единое целое. На рисунке 2 наблюдается четкое сближение отдельных личностей и микрогрупп в общий коллектив, что значительно отличает итоговые результаты от первоначальных.

Положительным результатом является и наметившаяся тенденция увеличения показателей ценностно-ориентированного единства коллектива и уровня групповой сплоченности, которые достигли границы среднего и высокого уровня (Рис. 3.).

Из полученных данных можно сделать вывод, что совместная работа, построенная на основных направлениях деятельности и работе специалистов, а так же на индивидуальных интересах педагогов, как в рамках проведения мероприятий, так и подготовки к ним, создали положительную тенденцию в развитии межличностных отношений внутри коллектива и способствовали большему сплочению в процессе профессиональной деятельности, а так же формированию ценностно-ориентационного единства.

Сплочение педагогического коллектива и активизация творческого потенциала воспитателя, формирование установки на применение инновационных технологий педагогики в учебно-воспитательном процессе, с осознанием важности собственной деятельности, как неотъемлемой части общей работы, ощущение единства с коллегами и уверенность в их помощи и поддержке — необходимые условия формирования правильной и результативной работы в дошкольном образовательном учреждении.

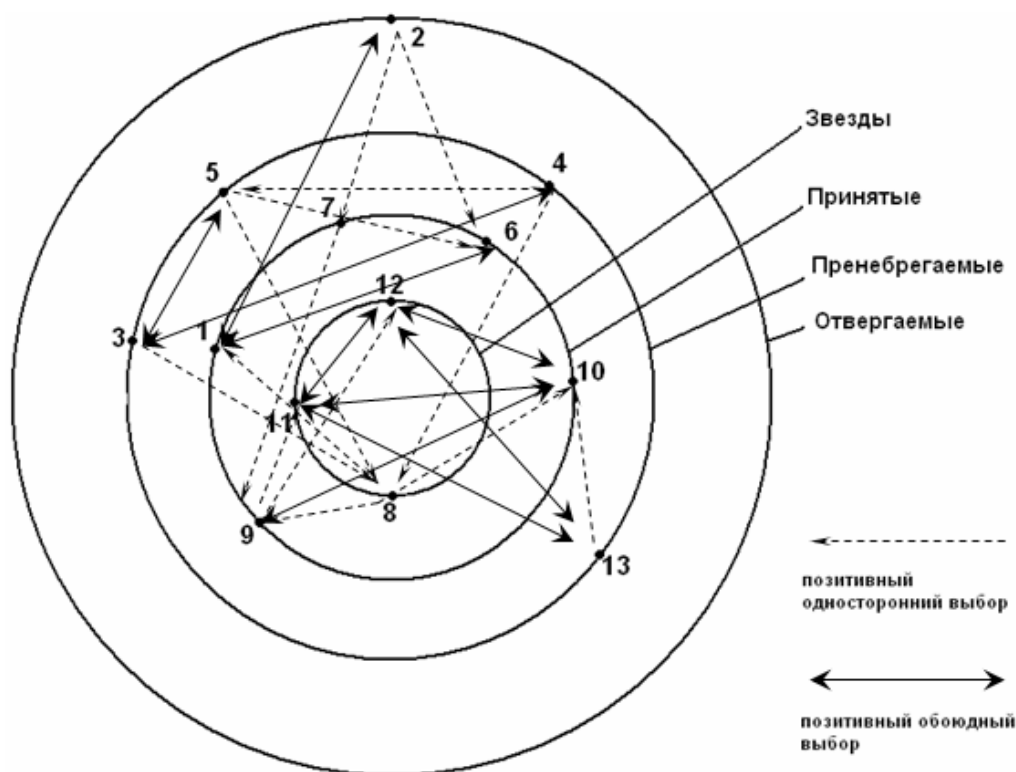


Рис. 2. Социограмма после проведенных мероприятий

Помимо участия и проведения совместных мероприятий, как и подготовке к ним целесообразно осуществление интеллектуального развития воспитателей, направление на овладение и использование технологий педагогической поддержки в наиболее приемлемых формах лично-ориентированного воздействия, определение ресурсов для формирования активной профессиональной позиции педагогов.

Необходимым элементом данной работы видится создание картотеки форм, приёмов и методов педагогической поддержки, которые с течением времени, накапливаясь и совершенствуясь, создадут тот необходимый арсенал знаний и подходов, который позволит решать поставленные задачи при работе с коллективом.

Важным аспектом работы является совершенствование формирования культуры общения между педа-

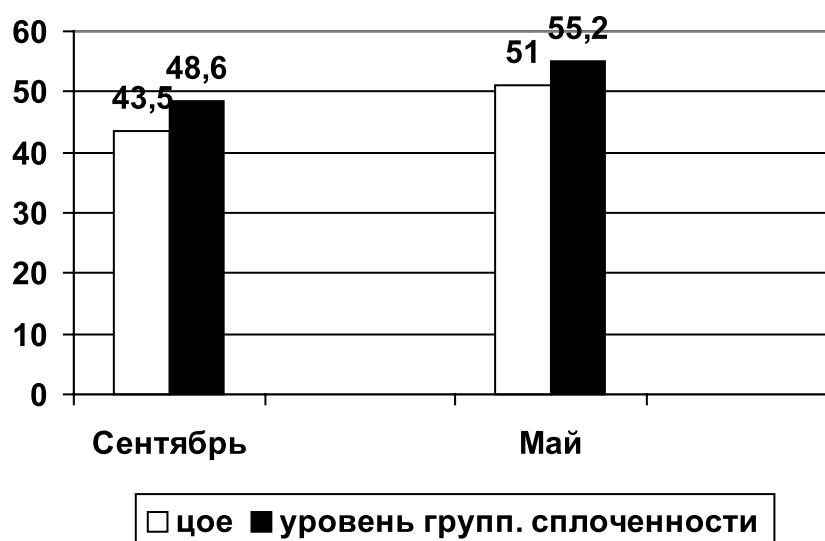


Рис. 3. Динамика ценностно-ориентационного единства коллектива и уровня групповой сплоченности на начало и конец учебного года

гогами, педагогами и воспитанниками, педагогами и родителями дошкольников, проведение психолого-педагогических мероприятий с воспитателями направленных на снятие эмоциональной нагрузки, на повышение настроения готовности к творческой работе, осознание своей профессиональной роли, закрепление навыков взаимодействия членов педагогического кол-

лектива для решения общих задач.

Регулярный мониторинг ценностно-ориентационного единства коллектива и групповой сплоченности, отслеживание психо-эмоционального состояния позволит более четко отражать обстановку в коллективе и давать возможность ее коррекции.

### Литература

1. Социальная психология. Учебное пособие. / Отв. Ред. А. Л Журавлев. М.: ПЕР СЭ, 2002. — 351с.
2. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М.
3. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. — М., Изд-во Института Психотерапии. 2002. — 490 с.
4. Щуркова Н.Е. Новое воспитание. — М.: педагогическое общество России, 2000. — 128 с.

## Система формирования профессиональной компетентности учителя в процессе педагогической деятельности

Беляева Н.С., аспирант

Ставропольский государственный университет

**Д**остижение высокого уровня профессиональной компетентности представляет собой стратегическую цель профессионального педагогического образования.

Проблема формирования профессиональной компетентности учителя решается исследователями с позиции различных подходов: системного, аксиологического, технологического, деятельностного, профессионально-личностного, компетентностного, контекстного и др. Каждый из подходов, являясь типом научного познания, отражает различные стороны объекта исследования и поэтому наибольшую эффективность приобретает во взаимосвязи с другими подходами. Процесс формирования профессиональной компетентности учителя, является сложным многосторонним механизмом, поэтому применение этого комплекса подходов к изучению системы формирования профессиональной компетентности учителя в процессе педагогической деятельности, будет наиболее эффективным.

Системный подход является основополагающим, общенаучным методом анализа любого исследуемого педагогического явления. Н.В. Блауберг, Э.Г. Юдин отмечают, что системный подход выступает как общенаучное методологическое направление, которое ставит своей задачей разработку принципов, методов и средств изучения объектов, представляющих собой систему [4]. В.Г.Афанасьев трактует систему как «...совокупность компонентов, взаимодействие которых порождает (интегративные, системные) качества, не присущие ее образующим» [1, 2]. Элемент — это минимальная структурообразующая единица системы, обладающая структурной специфичностью. Каждая система имеет две составляющих: элементный

состав и структуру как систему связей между элементами. Высокая степень взаимосвязи всех компонентов структуры обеспечивает ее целостность. Структура и характер составляющих связей определяются природой элементов, образующих целое, их качественными и количественными характеристиками. Под влиянием системообразующих связей система функционирует и развивается. Все системообразующие целевые связи подчиняют себе функционирование всех частей системы, а также все связи управления: субординационные (по вертикали), координационные (по горизонтали). Уровень целостности системы зависит от ее целеустремленности, полноты набора компонентов, качества каждого компонента и плотности взаимосвязей, как между компонентами, так и между каждым из них и целым. Важным признаком системы является ее интегративный характер [2, 4, 8, 9].

Таким образом, системный подход позволяет рассмотреть формирование профессиональной компетентности учителя и определить ее структуру, взаимосвязи между элементами внутри системы и с внешней средой; изучить принципы функционирования системы формирования данного качества в педагогической деятельности, а также процесс управления данной системой.

Применение системного подхода в педагогической деятельности, позволяет построить обобщенную модель системы при помощи методов системного анализа и моделирования. Наиболее значимые достижения системного подхода положены в основу любой педагогической технологии. Концептуальные основы технологического подхода освещены в работах В.Г. Беспалько, Ю.К. Кабанского, Н.В. Кузьминой, Г.К. Селевко, Н.Ф. Талызиной и др.

Определение «педагогической технологии», данное Г.К. Селевко, является содержательным обобщением, вбирающим в себя определения различных авторов, и представлено тремя аспектами:

1. Научным: педагогические технологии — часть педагогической науки, изучающей и разрабатывающей цели, содержание и методы обучения и проектирующей педагогические процессы.

2. Процессуально-описательным: описание (алгоритм) процесса, совокупность целей, содержания, методов и средств для достижения планируемых результатов обучения.

3. Процессуально-действенным: осуществление технологического (педагогического) процесса, функционирование всех личностных, инструментальных и методологических педагогических средств [10].

В связи с этим, педагогическая технология включает в себя следующие элементы:

1. Концептуальная основа.

2. Содержательная часть: общие цели обучения и цели обучения конкретным предметам, содержание учебного материала.

3. Процессуальная часть: организация учебно-воспитательного процесса, методы и формы работы преподавателя, деятельность преподавателя по управлению процессом формирования профессионально важных качеств.

4. Оценочная часть: оперативная обратная связь и осуществление соответствующей коррекции хода обучения [3,6,10].

Значит, технологический подход дает возможность для целостного проектирования процесса, его последовательной и планомерной реализации на практике, с отслеживанием получаемых результатов, а также его воспроизводимости.

Учитывая тот факт, что технологический подход не уделяет должного внимания творческому развитию личности, при построении системы формирования профессиональной компетентности учителя в процессе педагогической деятельности, необходимо учитывать психологические особенности процесса формирования профессионально важных качеств.

Согласно методологическому принципу С.Л. Рубинштейна, личность проявляется и развивается в деятельности. Учебно-познавательная деятельность учителя, является той деятельностью, в результате которой формируются его профессиональные качества, тем самым развивается и его личность. Эта деятельность определяет область потенциального развития личности, что связано с объективными требованиями к педагогу.

Многочисленные исследования по проблемам высшей школы доказали, что овладеть мастерством можно лишь на индивидуально-творческом уровне и личность усваивает профессиональные знания, умения и навыки в личном контексте. Иными словами, каждый учитель имеет только ему присущий «педагогический вход» в профессию. Индивидуально-творческий подход к формированию профес-

сиональной компетентности учителя в процессе педагогической деятельности предполагает:

— личностный подход к развитию профессиональной компетентности;

— выявление и развитие профессиональных взглядов;

— неповторимая «технология» деятельности.

Для достижения целей формирования личности учителя, необходимо организовать такое обучение, которое обеспечивает переход, трансформацию одного типа деятельности (познавательной) в другой (профессиональный) с соответствующей сменой потребностей и мотивов, целей, действий (поступков), средств, предметов и результатов.

При формировании системы профессиональной компетентности учителя в процессе педагогической деятельности, одной из задач является активизация познавательной деятельности учителя, которая предусматривает перенос центра тяжести с передачи готовых знаний на развитие творческих. Решению этой проблемы способствует построение образовательного процесса на основе компетентностно — ориентированного подхода.

Идея компетентностно-ориентированного образования — один из ответов на вопрос о направлениях модернизации образования. Формирование компетентности учителя, т.е. способности применять знания в процессе педагогической деятельности, является одной из наиболее актуальных проблем современного образования. Результат обучения не может ограничиваться набором фактов или суммой приемов решения стандартных задач, однако в реальности дело обстоит часто именно так.

Закономерность перехода к компетентностной модели образования, как считают В.А.Болотов и В.В.Сериков, определяется тем, что традиционная модель по сути своей дисгармонична, поскольку «...вместо целостного социокультурного опыта учащиеся фактически осваивают лишь часть его, в первую очередь знаниевый компонент» [5].

Введение компетентностного подхода в высшие учебные заведения нашей страны выступает также важнейшей задачей интеграции России в европейское образовательное пространство в соответствии с Болонским соглашением, которое в 2003 году подписала и Россия.

Приобретение компетенций базируется на опыте деятельности обучающегося. Эту точку зрения, основанную на достижениях теории обучения (Ж. Пиаже, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина и др.), разделяют многие европейские и российские эксперты. Чтобы научиться общению, нужно общаться. Нельзя научиться английскому языку, не говоря по-английски, пользоваться компьютером, не прибегая к практике. Приобретение компетенции зависит от активности учащихся.

Исходя из данного положения, одним из важнейших путей решения задачи внедрения компетентностного подхода видится в поиске и построении учебного процесса на основе методов активного обучения. Под активными методами обучения мы понимаем такие способы организации учебного процесса, которые обеспечивают вклю-

чение учащихся в активное взаимодействие и общение в процессе их познавательной деятельности.

Практика российской и зарубежной педагогики располагает широким спектром методов обучения, обеспечивающий интерактивный режим личностного взаимодействия учащихся, особенно эффективны, по нашему мнению, технология «портфолио», метод проектов, игровые технологии, все разновидности педагогической технологии кейс-стади (метод инцидента, анализ ситуаций и т.д.), технология малых групп, модульно-компетентностная технология. Одним из важнейших условий, без которых реализация данных технологий становится невозможной, является принципиальная замена ролевого репертуара учителя: от преимущественно «транслятора знаний» к преобладанию обобщенной позиции «организатора образовательных ресурсов». При этом очевидно, что существенно возрастает объем предварительной подготовки педагога, включающей в себя проектирование вариативных сценариев занятий, разработку (подбор) соответствующего учебно-методического обеспечения самостоятельной работы учащихся и на занятиях, и дома.

К системе формирования профессиональной компетентности учителя в процессе педагогической деятельности больше подходит модульно-компетентностная технология. Она заключается в быстро меняющихся условиях занятости, изменениях в экономике, потребности в новых профессиях, возрастающий объем переподготовки кадров обусловили необходимость применения таких систем профессиональной подготовки, которые могли бы быстро и гибко реагировать на спрос специалистов соответствующей профессии и квалификации.

Модульная система обучения является наиболее гибкой системой. Ее можно приспособить к любой из существующих программ профессиональной подготовки [7].

Модульное обучение более экономично, так как из программы обучения исключаются материалы, не имеющие отношения к выполняемой работе:

- учитываются имеющиеся знания и умения обучающихся, что позволяет сокращать время обучения;
- учитываются индивидуальные особенности обучающихся (темп усвоения, практические навыки и т.д.), что также дает возможность варьировать время обучения.

### Литература

1. Артемьева Т.И. Взаимосвязь потенциального и актуального развития личности // Психология формирования и развития личности / под ред. Л.И. Анцыферовой. — М., 1981. — С. 67–87.
2. Афанасьев В.Г. Научное управление обществом (опыт системного исследования). — М.: Политиздат, 1968. — 384 с.
3. Беспалько В.П. Слагаемые педагогических технологий. — М.: Педагогика, 1989. — 189 с.
4. Блауберг И.В. Системный подход в социальном познании // Исторический материализм как теория социального познания и деятельности. — М., 1972. — С. 157–190.
5. Болотов В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. — 2003. — № 10. — С. 8–14.
6. Кульневич С.В. Педагогика личности от концепций до технологий: учеб.пособие. — Ростов на Дону: Учитель, 2001. — 160 с.

Главные отличия модульной технологии состоят в следующем:

- структура модульной программы соотносится со структурой деятельности учителя и состоит из отдельных элементов, называемых модулями, которые представляют собой законченную часть работы с четко обозначенным началом и концом. В то же время каждый модуль является структурным элементом модульной программы обучения;

- для изучения каждого модуля программы обучения (фрагмента деятельности учителя) разрабатываются специальные методические пособия, в которых содержатся необходимая информация для формирования определенных знаний и навыков, контролирующие задания или тесты;

- для каждого учащегося можно составить индивидуальную программу обучения на основе базовой модульной программы с учетом заказа на образование.

Таким образом, модульное обучение предполагает относительно самостоятельную работу учащихся по освоению индивидуальной модульной программы, составленной из отдельных модулей. Профессиональная деятельность осваивается на уровне требуемых производственных стандартов. За счет последовательной ориентации на четко поставленные цели, немедленной оценки степени их достижения, достигается гарантированность, стабильность результатов педагогической деятельности.

Проанализировав подходы к системе формирования профессиональной компетентности учителя в процессе педагогической деятельности, можно сделать следующие выводы:

Проблема формирования профессиональной компетентности учителя решается с позиции различных подходов: системного, технологического, профессионально — личностного, компетентностного и др.

Каждый из подходов, являясь типом научного познания, наибольшую эффективность приобретает во взаимосвязи с другими подходами.

Наиболее значимыми являются системный и компетентностный подходы, на основе которых строится система формирования профессиональной компетентности учителя в процессе педагогической деятельности.



7. Кроше Э. Руководство по модульной системе профессионально-технического обучения // Международная организация труда. — Женева, 1996. — 86 с.
8. Сериков Г.Н. Образование: аспекты системного отражения. — Курган: Зауралье, 1997. — 464 с.
9. Сериков Г.Н. Элементы теории системного управления образованием. — Челябинск: ЧГТУ, 1994. — 168 с.
10. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: учеб. пособие. — М.: Народное образование, 1998. — 256 с.

## **Проблемы и практический опыт профессионального самоопределения подростков группы риска в России (начало пути, становление: конец XIX века)**

Зеленкина Т.Д., соискатель

Ноябрьский институт нефти и газа (филиал) Тюменского государственного нефтегазового университета

**П**роблема подростков группы риска является вечной для человеческого общества. Она пришла в настоящее из прошлого и будет актуальной в будущем.

Необходимо отметить, что благотворительная деятельность в России уходит корнями во времена Киевской Руси. Именно в этот период под влиянием князя Владимира, а затем и его правнука Владимира Мономаха, показывающих пример личного благодеяния, поощрения призрения страждущих становилось предметом постоянного внимания княжеской власти и духовенства. Первым документом, придающим организованный характер благотворительной деятельности, является Устав, принятый в 996 году. В соответствии с этим Уставом общественное призрение за нуждающимися в помощи и поддержки со стороны общества и государства поручалось церквям, монастырям, организованным при них благотворительным учреждениям. Этим же документом определялся и источник финансирования помощи — так называемая «десятина». Данный период характеризуется религиозно-благотворительной направленностью решения проблемы.

Со временем стала возрастать роль государства в благотворительной деятельности. При Петре I забота о нуждающихся была возложена наряду с церковью и на государственную администрацию (Камер Контора, Главный магистр, воеводы), включая и учреждения, занимающиеся проблемами подростков «группы риска». Начало целенаправленной работы с подростками «группы риска» можно считать со времени открытия по проекту И.И. Бецкого московского воспитательного дома для детей-сирот. В своем труде «Генеральный план московского воспитательного дома» он не только определяет правила приема, но и обосновывает содержание деятельности, которую сейчас мы можем назвать «социально-трудовой адаптацией». Основным средством подготовки подростков, отданных на воспитание, к самостоятельной жизни и деятельности он определяет труд.

В своей работе И.И. Бецкой говорит, что «... мальчиков отдавать учиться мастерствам, какие они по склонности выберут» [5, с. 131–134].

Им же разработана одна из первых классификаций

подростков в процессе их профессионального самоопределения по природным способностям. И.И. Бецкой предлагает всех воспитанников делить на три «разбора», исходя из их дарования и способностей. «Первому стоять из тех, которые очевидно, могут отличаться в науках и художествах: второму, и который, конечно, величайшее число в себе заключает, из определенных быть ремесленниками и рукодельниками; а третьему, коих понятия тупы, из простых работников» [5, с. 132].

Екатериной II в 1775 году в законодательном порядке устанавливается государственная система общественного призрения для всех сословий. В каждой губернии под председательством губернатора были созданы особые Приказы общественного призрения, на которые возлагалась обязанность организовать и содержать народные школы, сиротские дома, больницы, аптеки, богадельни, дома для неизлечимых больных, дома для душевнобольных, работные дома [4].

Данный период в большей степени мы связываем с государственно-религиозно-благотворительной направленностью решения проблемы профессионального самоопределения подростков группы риска.

Создание системы специально организованной деятельности с подростками «группы риска», по нашему мнению, стала возможной благодаря созданию системы общеобразовательных и профессиональных школ различного типа для всех сословий, включая и самое низшее. И если до первой половины XIX в. в школы брали только детей и подростков, способных к учению, имеется в виду нормальных умственно и физически, то в 1839 году около г. Риги было открыто первое в России «Спасательно-воспитательное учреждение». Оно предназначалось для так называемых «нравственно — заброшенных подростков». В данное заведение принимались мальчики и девочки, все они учились, кроме того, мальчики занимались земледелием и сапожным ремеслом, а девочки рукоделием и домоводством.

К середине XIX в. заведения подобного типа были открыты в Нарве и Ревеле (Таллинн), в также в Санкт-Петербурге (Мариинский приют).



В этот период открываются учреждения реабилитационной направленности для подростков, детей арестантов и ссыльных, как мы сейчас говорим для подростков из неблагополучных семей и социальных сирот. К концу XIX в. таких учреждений насчитывалось свыше 10. Реабилитационная работа и профессиональное самоопределение подростков осуществлялось через систему воспитательных мероприятий, носивших религиозный характер и в процессе ремесленной подготовки. Педагогическая, социальная помощь в социальном и профессиональном становлении продолжалась и после выпуска из этих учреждений, т.е. носила пролонгированный характер.

В конце 1890 года инженер-путеец Петр Иванович Христианович открыл при железнодорожной станции Екатеринослав двухклассную общеобразовательную школу для детей малоимущих родителей — стрелочников, смазчиков, кондукторов. Эта школа, в которой круглогодично обучалось до 150 учащихся 9—12 лет, просуществовала до революции.

Интересен опыт работы Ярославского приюта для подростков-сирот и подростков, оставшихся без попечения родителей. Особенностью организации и содержания его является попытка перенести содержание и структуру семейного воспитания, подготовки подростков к самостоятельной жизни и профессиональной деятельности в рамки формального образовательно — воспитательного учреждения. Союз детей (10—15 человек) жил вместе с семьей смотрителя (воспитателя). Подростки учились ремеслам, перенимали опыт жизни в семье, получали элементарное образование [2, с. 64].

В России получает бурное развитие деятельность по созданию благотворительных обществ и благотворительных заведений. К концу XIX века таковых насчитывается уже 14854, а их помощью ежегодно пользовались около 7 млн. человек. Кроме того, в благотворительных заведениях постоянно проживало около 500 тысяч человек [3, с. 6].

Таким образом, на основании анализа, мы можем сказать, что проблема профессионального самоопределения подростков группы риска решалась в общественно-государственной благотворительной деятельности, связанной с призрением детей, подростков, нуждающихся в помощи и поддержке со стороны общества, государства.

Интересным представляется опрос, произведенный в 1912 году 199 воспитанников-подростков Рукавишниковского приюта в Москве. Автор, изучая типы детской беспризорности, отмечает, что 60% подростков попали в приют из мест «учения и услужения». Так в то время называли ремесленное ученичество.

Можно двояко оценивать данную форму социальной и производственной адаптации подростков, которых мы называем социальными сиротами, подростками группы риска.

С одной стороны, акцентируя внимание на их бесправное положение, отсутствие нормативно-правового механизма регулирования отношений мастера и уче-

ника подмастерья, отсутствие контроля со стороны государства, прогрессивные педагоги, писатели, общественные деятели отмечали отрицательные стороны этой формы интеграции подростков в социально-производственную среду, их социальное и профессиональное самоопределение.

Крайне тяжелом и бесправном положении учеников «в людях» Д.И. Писарев в частности писал: «Правда, что обучение тех мальчиков, которые отдаются на выучку к хозяевам, продолжается очень долго, года четыре и больше, но ведь это происходит не от того, что ремесло действительно трудно и головоломно, а от того, что первые годы учения тратятся мальчиком обыкновенно на исполнение разных мелких комиссий, которые дают ему хозяин и подмастерья и которые, развивая быстроту ног, в то же время нисколько не знакомят его с техническими тайнами мастерской [1, с. 109].

С другой стороны, эта форма сыграла определенную положительную роль как форма массового профессионального образования и как форма социально-производственной адаптации подростков группы риска.

Действительно, в связи с отсутствием в России системы начального профессионального образования, основная масса подростков после окончания нескольких классов низшей общеобразовательной школы вынуждена решать проблему своего самоопределения самостоятельно. В том случае, если он совершил проступок против закона подросток попадал в приют и там получал ремесленную подготовку, а затем и трудоустраивался в соответствии с полученной профессиональной подготовкой. С этой точки зрения системе ремесленного ученичества была своеобразным буфером социальной дезадаптации подростков, особенно подростков-сирот или оставшихся без попечения родителей. Да, там было бесправно, там было тяжело, да, там работали за содержание, но все же это было лучше, чем в ученичестве на производстве и тем более, лучше, чем на улице, в притоне, воровской шайке и т.д.

Критика ремесленного ученичества того времени связана, не только в связи с тяжелым положением подростков, а, прежде всего с тем, что это была архаичная система профессиональной подготовки и на смену ей шла государственная система начального профессионального образования.

Для основной массы подростков группы риска (детей-сирот, детей, оставшихся без попечения семьи, детей из малообеспеченных и неблагополучных семей, было два пути: либо с 11—12 лет тяжелый, физический фабричный или сельский труд, либо идти «в люди» учиться жизни и ремеслу.

Анализируя состояние ремесленного ученичества и его влияние на процесс профессионального самоопределения подростков группы риска, К.Д. Ушинский предлагал для детей, круглых сирот, открыть ремесленные школы, отмечая, что таких детей в России немного [1, с. 127].

Если объединить мысли общественных деятелей, педагогов о проблеме подготовки детей к труду и выбору профессии, то их можно свести к следующему:

1. Процесс профессионального самоопределения должен иметь длительный по времени (продолжительный) характер.

2. Готовить к будущей трудовой деятельности должна школа, сочетая при этом трудовую деятельность с трудовым воспитанием.

3. Основным средством профессионального выбора является участие в труде. При этом, с одной стороны, выявляются и развиваются склонности, способности и интересы, с другой — осуществляется поиск профессионального жизненного пути.

4. Всеми подчеркивалась необходимость — профессиональное образование предварять общеобразовательной подготовкой, в процессе которой проявляются и развиваются склонности и способности подростка, как главная основа выбора профессии.

5. Неприятие для развития подростка и его профессионального самоопределения раннего «специализма», т.е. раннего профессионального обучения. По этому поводу Н.Г. Чернышевский писал: «Вы хромого сделали кровельщиком, глухонемого — музыкантом, бессильного труса — кучером; что же чудного, если и кровельщик ваш и музыкант, и кучер — все одинаково плохо исполняют свое дело? А если бы поступить разумно, подождя, пока можно будет различать качества этих людей и пока они поймут, к чему они годны, тогда и результаты были бы не те: тому глухота не помешала бы сделаться хорошим кровельщиком, другому трусость — хорошим скрипачем, третьему — хромота — хорошим кучером [1, с. 123].

Решение проблемы в рамках семейного трудового воспитания, ремесленного ученичества, начальной профессиональной подготовки является еще одним важным направлением оказания помощи подросткам группы риска в их профессиональном самоопределении.

К концу XIX в. завершилось формирование Российской модели социальной защиты, реабилитации, профессионального самоопределения подростков группы риска, которая характеризуется следующими признаками [4]:

1. Благотворительная основа деятельности.

2. Осуществление работы по социальной, медицинской коррекции и профессиональному определению подростков в специально устраиваемых колониях, фермах, рабочих приютах, школах объединенных общим названием «приют».

3. Как правило, воспитание в данных заведениях носило семейный характер.

4. Высокое, для данного периода, медико — психолого — педагогическое обеспечение.

5. Осуществление всестороннего изучения характера, привычек, наклонностей, в том числе и способностей к какому-либо виду деятельности.

6. Наличие института попечительства и социальной опеки.

7. Пролонгированный характер специально организованной деятельности по оказанию помощи подросткам «группы риска» в их средовой адаптации и профессиональном самоопределении.

### Литература

1. Антология педагогической мысли: в 3 т. Т.2 Русские педагоги и деятели народного образования о трудовом воспитании и профессиональном образовании, сост. Н.Н. Кузьмин. — М.: Высш.шк., 1989. — 463 с.
2. Дети с девиантным поведением: психолого-педагогическая реабилитация и коррекция/Материалы Всероссийской научно-практической конференции, Саратов, 1991 г. — М.: Изд-во МАИ, 1992. — 103 с.
3. Колледж по подготовке социальных работников. Концептуальные основы развития. — М.: 1996. — 68 с.
4. Савиных В.Л. Профессиональное самоопределение подростков группы риска: Монография. — Курган: Изд-во «Зауралье», 2000. — 332 с.
5. Хрестоматия по истории педагогики/Под ред. Н.А. Желвакова. — М.: 1936.

## Наблюдение, описание и эксперимент как основные методы биологии

Кабакова Д.В., аспирант

Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена

*Факты — это воздух ученого.*

И. П. Павлов

К концу XX века место биологии в системе наук изменилось, как и отношения биологии с практикой. Биология становится лидером естествознания. Это выражается в укреплении связи биологии с точными и гуманитарными науками, развитии комплексных и междисциплинарных

исследований, взаимосвязи с глобальными проблемами современности.

Эти изменения не могли не отразиться на методологии биологической науки. Современные ее установки предполагают, в частности, установление диалектичес-

кого единства ранее противопоставлявшихся друг другу методологических подходов, как то: «единство описательно-классифицирующего и объяснительно-номотетического подходов; единство эмпирических исследований с процессом интенсивной теоретизации биологического знания, включающим его формализацию, математизацию и аксиоматизацию» [8, с. 11].

В современном биологическом исследовании роль методов как инструментов познания состоит, с традиционной стороны, в «усилении естественных познавательных способностей человека, а так же в их расширении и продолжении», с другой, синергетической — в «коммуникативной функции», посредничестве между субъектом и объектом исследования [1, с. 18].

Наблюдение — отправной пункт всякого естественно-научного исследования. В биологии это особенно хорошо заметно, так как объект ее изучения — человек и окружающая его живая природа. Уже в школе на уроках зоологии, ботаники, анатомии детей учат проведению самых простых биологических исследований путем наблюдения за ростом и развитием растений и животных, за состоянием собственного организма. Наблюдение как метод собирания информации — хронологически самый первый прием исследования, появившийся в арсенале биологии, а точнее, еще ее предшественницы — естественной истории. И это неудивительно, так как наблюдение опирается на чувственные способности человека (ощущение, восприятие, представление). Классическая биология — это биология по преимуществу наблюдательная. Но, как мы увидим, этот метод не утратил своего значения и по сей день.

Наблюдения могут быть прямыми или косвенными, они могут вестись с помощью технических приспособлений или без таковых. Так, орнитолог видит птицу в бинокль и может слышать ее, а может фиксировать прибором звуки вне слышимого человеческим ухом диапазона; гистолог наблюдает с помощью микроскопа зафиксированный и окрашенный срез ткани, а, скажем, для молекулярного биолога наблюдением может быть фиксация изменения концентрации фермента в пробирке.

Важно понимать, что научное наблюдение, в отличие от обыденного, есть не простое, но целенаправленное изучение объектов или явлений: оно ведется для решения поставленной задачи, и внимание наблюдателя не должно рассеиваться. Например, если стоит задача изучить сезонные миграции птиц, мы будем замечать сроки их появления в местах гнездования, а не что-либо иное. Таким образом, наблюдение — это выделение из действительности определенной части, иначе говоря, аспекта, и включение этой части в изучаемую систему.

В наблюдении важна не только точность, аккуратность и активность наблюдателя, но и его непредвзятость, его знания и опыт, правильный выбор технических средств. Постановка задачи предполагает также наличие плана наблюдений, т.е. их плановость.

Эксперимент представляет собой воссоздание выделенного аспекта действительности в специально со-

здаваемых и контролируемых условиях, что обеспечивает критерий воспроизводимости, то есть позволяет восстановить ход явления при повторении условий. Например, можно выращивать клетки при разных температурах, выявляя оптимум, при котором рост будет наиболее быстрым.

Будучи более сложным, чем наблюдение, этот метод обладает рядом важных особенностей. Эксперимент предполагает активное, целенаправленное и строго контролируемое воздействие исследователя на изучаемый объект. Кроме того, исследователь при желании имеет возможность устранять затрудняющие процесс факторы. Исследуемый биологический объект можно изолировать от каких-либо влияний окружающей среды, создать искусственные (в том числе экстремальные) условия его изучения, вмешиваться в течение процессов.

Все это позволяет изучить биологический объект глубже, чем посредством наблюдения, выявить его скрытые свойства, стороны, связи. Экспериментальный метод неоднократно использовался в ходе развития биологической науки. Так, считается, что еще В. Койтер (1534—1576) внедрил в эмбриологию основы методологии экспериментального исследования, систематически изучая развитие эмбриона курицы, а Р. Я. Камерариус (1665—1721) привнес экспериментальный метод в область ботаники [4, с. 33].

Основы теории эксперимента заложил английский философ Френсис Бэкон (1561—1626), видя в нем «одну из основ познания природы» [4, с. 34]. Он предложил схему элиминативной индукции, т.е. очищения прафеномена от затемняющих его черт других феноменов. Прафеномен Бэкона достигается путем обобщения (дифференциального обобщения) и является теоретическим конструктом, применяемым для объяснения свойств феноменов (подведение под закон). Другое понимание индукции было выдвинуто Гете: у него прафеномен не исключал все частные феномены, а наоборот, суммировал их свойства таким образом, что данный природный феномен становился основой понимания целого ряда других феноменов [3, с. 172]. Хотя эксперимент применялся в классической биологии, он еще не рассматривался в качестве ведущего метода и стал завоевывать позиции в основных биологических науках лишь в прошлом столетии. Современная теория эксперимента обычно следует традиции Бэкона.

Полный цикл экспериментального исследования состоит из нескольких стадий. Как и наблюдение, эксперимент предполагает наличие четко сформулированной цели исследования, плана, базируется на предположениях, т.е. исходных положениях. Поэтому, приступая к эксперименту, нужно определить его цели и задачи, обдумать возможные результаты. Научный эксперимент должен быть хорошо подготовлен и тщательно проведен. Кроме того, эксперимент требует определенной квалификации проводящих его исследователей.

На втором этапе выбираются конкретные приемы и средства технического воплощения и контроля. В пос-

ледние полвека в биологии широко используются методы математического планирования и проведения экспериментов. Результаты проведенного опыта затем интерпретируются, что дает возможность истолковать их. Таким образом, замысел, план проведения и интерпретация результатов эксперимента в гораздо большей степени зависят от теории, чем поиски и интерпретации данных наблюдения.

Методологически все разнообразие возможных экспериментов классифицируется по познавательной цели, объекту познания и используемым средствам. Согласно этому, в гносеологии выделяется шесть видов эксперимента: поисковый, контрольный, воспроизводящий, изолирующий, качественный и количественный [4, с. 48]. Высшей формой эксперимента является моделирование изучаемых процессов.

Итак, в результате наблюдения и эксперимента исследователь получает некоторое знание о внешних признаках, свойствах изучаемого предмета или явления, то есть новые факты. Результаты, полученные в ходе наблюдений и экспериментов, должны быть интерпретированы и проверены новыми наблюдениями и экспериментами. Только после этого их можно считать научными фактами.

Таким образом, наблюдение и эксперимент являются первоисточниками всех научных данных. Однако «увеличение количества опытов само по себе не делает эмпирическую зависимость достоверным фактом, потому что индукция всегда имеет дело с незаконченным, неполным опытом» [6, с. 225].

Собрав фактический материал, необходимо, прежде всего, описать его. Поэтому биологические наблюдения всегда сопровождаются описанием изучаемого объекта. Под эмпирическим описанием понимается «фиксация средствами естественного или искусственного языка сведений об объектах, данных в наблюдении» [4, 68]. Это означает, что описывать результат наблюдения можно и в числовом выражении, формулами, а также наглядным образом — с помощью рисунков, схем. Факт, полученный в результате наблюдения, может быть многозначным, так как зависит от многих приводящих обстоятельств и несет на себе отпечаток наблюдателя, места и времени события. Поэтому, строго говоря, только из наличия факта еще не следует его истинность. Иными словами, факты нуждаются в интерпретации.

Описание и есть результат интерпретации наблюдений. Например, составляя описание найденного скелета, палеонтолог назовет позвонками определенные кости постольку, поскольку он пользуется методом установления аналогии со скелетами уже известных животных. Описание — это основной метод классической биологии, базирующийся на наблюдении.

Работа по описанию живой природы, проведенная в XVI—XVII вв. в биологии, имела огромное значение для ее развития. Она открыла пути к систематизации животных и растительных организмов, показав все их разнообразие. Кроме того, эта деятельность значительно

расширила сведения о формах и внутреннем устройстве живых организмов. И, наконец, следствием работы описательного периода является начало развития биологической теории — понятийно-категориального аппарата, принципов методологии, а также первые попытки объяснения сущности и выявления основополагающих характеристик жизни.

Позже описательный метод лег в основу сравнительного и исторического методов биологии. Правильно составленные описания, произведенные в разных местах, в разное время, можно сравнивать. Это позволяет путем сопоставления изучать сходство и различие организмов и их частей. Находя закономерности, общие для разных явлений, имея в своем распоряжении соответствующие описания, биолог может сравнить размеры раковин моллюсков одного биологического вида в наши дни и при Ламарке, поведение лося в Сибири и на Аляске, рост культуры клеток при низкой и высокой температуре и так далее. Поэтому сравнительный метод получил распространение еще в XVIII веке. На его принципах была основана систематика и сделано одно из крупнейших обобщений — создана клеточная теория.

Сравнительный метод, хорошо показавший себя в решении проблем эволюционизма, впоследствии перерос в исторический. Но он не потерял своего значения и сейчас. Исторический метод применяется для изучения закономерности появления и развития организмов, становления их структуры и функций. С введением этого метода в биологию произошли качественные изменения: из чисто описательной науки она стала трансформироваться в науку объясняющую. Сегодня «исторический подход служит наиболее общим принципом, объединяющим в себе все другие принципы и подходы теоретической биологии» [7, с. 4].

**Тем не менее, нужно отметить, что «нынешние сложности в развитии биологии связаны именно с трудностями компактного описания того громадного материала, который легко накапливается в результате наблюдений» [2, с. 45].**

Научные утверждения должны быть доступны для проверки и воспроизведения, т.е. содержать «принципиальную возможность опровержения» [5, с. 154]. Для этого описание научного исследования должно быть полным и однозначным. В биологии это требование соблюдается особенно тщательно: ограниченность существования биологических объектов во времени и пространстве, их высокая адаптивность, то есть способность к изменчивости под влиянием внешних условий, превращает даже простое описание эксперимента в логически стройную последовательность.

На основе обработки первичной информации, полученной путем целенаправленных наблюдений, а также экспериментов возникают научные факты — как правило, это достоверные и объективные данные, относящиеся к той или иной конкретной проблеме, установление которых требует применения теоретических положений.



При накоплении эмпирических знаний традиционная биология пользуется, по большей части, методом наблюдения, для функционально-химической биологии, напротив, характерно использование эксперимента как основного эмпирического метода. Эволюционная же биология использует исторический и сравнительный методы, которые базируются на описании. Единая теоретическая биология сможет естественно и успешно развиваться в том случае, если будет направляться мировоззренческими и гносеологическими принципами, которые станут играть роль «методологических регулятивов», обеспечивая вза-

имодействие различных наук и предотвращая абсолютизацию того или иного из путей и методов познания.

Комплексное использование различных методов позволяет наиболее полно познать явления и объекты природы. Происходящее в настоящее время сближение биологии с химией, физикой, математикой и кибернетикой, использование их методов для решения биологических задач оказались весьма плодотворными. Это выдвигает на первый план экспериментальный метод, хотя наблюдение и описание никогда не потеряют своей актуальности для биологического исследования.

### Литература

1. Аршинов В. И. Синергетика как феномен постнеклассической науки. — М.: Ин-т философии РАН, 1999. — 203 с.
2. Воронов Л. Н. Введение в теоретическую биологию. — Чебоксары: Изд-во ЧГПУ, 2008. — 70 с.
3. Канке В. А. Основные философские направления и концепции науки. Итоги XX столетия. — М.: Логос, 2000. — 320 с.
4. Концепции современного естествознания. Под ред. Л. А. Михайлова. — СПб.: Питер, 2008. — 336 с.
5. Лешкевич Т. Г. Философия науки: традиции и новации. М.: Приор, 2001. — 428 С.
6. Фролов И. Т. Очерки методологии биологического исследования: система методов биологии. — М.: ЛКИ, 2007. — 288 с.
7. Хлебосолов В. Е. Актуальные проблемы теоретической биологии. // Экология, эволюция и систематика животных: Сб. научн. трудов каф. зоологии РГУ. — Рязань, 2006. — С. 3—21.
8. Ярилин А. А. «Золушка» становится принцессой, или Место биологии в иерархии наук. // «Экология и жизнь» №12, 2008. — С. 4—11.

## Организация воспитательной деятельности в интегрированном образовательном пространстве

Калиновская С.А., ст.преподаватель

Нижевартовский государственный гуманитарный университет

*Данная статья направлена на раскрытие актуальных проблем образовательно-воспитательного пространства современной школы, где значительное место наряду с общими вопросами образования и воспитания стали занимать проблемы оздоровления подрастающего поколения. Задачи развития духовно-нравственной личности и социально-профессиональной деятельности человека тесно связаны с валеологической культурой учащихся, эффективность воспитания которой кроется в сфере субъективных факторов, характеризующих личностные компоненты, специфику социальной жизни человека и взаимоотношения с окружающей средой.*

*Изучены исторические аспекты вопросов здоровьесбережения в образовательной среде, проанализированы наиболее эффективные подходы в применении методик оздоровления учащихся и направления формирования позитивной цели жизни, воли и стремления личности к духовно-нравственному познанию собственного и общественного здоровья. Результаты исследования расширяют знания о методическом потенциале образовательно-воспитательного пространства, помогают определить ценностные приоритеты для учащихся и возможности реализации нескольких моделей здоровьесбережения.*

**Ключевые слова:** образовательное пространство, валеологическая культура, профессиональная компетентность, здоровьесбережение, педагогические технологии, здоровый образ жизни.

В классической педагогике наряду с общими вопросами образования и воспитания значительное место стали занимать проблемы оздоровления подрастающего поколения, ведение здорового образа жизни, комфор-

тный режим учебного труда, привитие санитарно-гигиенических навыков. Именно во второй половине 20 века положено начало интеграции социологических, психологических, педагогических, медицинских подходов к воп-

росам здоровья и взаимосвязи природной социальной среды, школы, семьи в решении этой многогранной проблемы — по формированию валеологической культуры человека и общества всецело. Анализ историко-педагогических факторов, норм формирования здорового образа жизни показал, что на разных этапах развития человечества имело место различное понимание важности физиологического направления по охране здоровья детей. Безусловно, оно зависело от условий развития цивилизации, национальных, религиозных, светских представлений о человеке, его здоровье и болезнях. Различные исторические парадигмы воспитания — авторитарная и гуманистическая — по-разному определяли отношение к ребенку (растущему человеку), как объекту социально-педагогической защиты, акцентировали внимание на тех или иных приоритетах охраны и развития его здоровья.

Здоровый организм — как саморегулирующаяся, самовосстанавливающаяся динамичная биологическая система самоуправления процессами жизнеобеспечения является сложно многозначной проблемой, так как ещё недостаточно познаны те объективные законы природы, которым она подчиняется, саморегулируется. Именно этот принцип лежит в основе развития здорового образа жизни человека.

В последние два десятилетия наблюдается рост интереса к валеологической культуре общества и его граждан, связываемое актуализацией социальной позиции индивида в воссоздании и развитии цивилизованного общества. Занимая особое место в системе воспитания подрастающего поколения, валеологическая культура теснейшим образом связана с духовно-нравственной сферой личности и социально-профессиональной деятельностью человека. Больше возможности повышения эффективности воспитания валеологической культуры кроется в сфере субъективных факторов, характеризующие личностные компоненты деятельности, а также факторов, обусловленных спецификой социальной жизни человека, их взаимоотношениям с окружающей средой. С этой точки зрения принципиальное значение имеет положение о том, что поведение и структура личности, в противоположность большинства соматических признаков, в значительной степени является результатом усвоения личностью норм ценностей социальной природы. Это предполагает при рассмотрении специфики влияния социального окружения на деятельность подростков в процессе формирования их личности, акцентировать внимание на месте здорового образа жизни (валеологической культуре) в системе ценностей того социального окружения, в котором живет и развивается человек, особенностях взаимоотношений микро-сферы и личности, структуры и динамики мотивов валеологической деятельности.

Таким образом, валеологическая культура является частью общечеловеческой, гуманистической культуры, рассматривается нами как основа форм развития здорового образа жизни подрастающего поколения, в ре-

зультате которого закладывается фундамент здоровья, происходит созревание и совершенствование психолого-педагогических компонентов организма развивающейся личности, повышаются его адаптивные возможности и устойчивость к внешним воздействиям окружающей среды, формируется позитивная потребностно-мотивационная сфера, черты характера в целом. Следовательно, это педагогический процесс, направляемый на формирование не только физического здоровья, но и психофизиологических, мотивационно-волевых качеств личности.

Образовательно-воспитательная среда учебно-воспитательных институтов рассматривается специалистами как система влияния условий формирования личности, а также возможностей для ее развития, содержащих воспитательные образцы в пространственно-предметном окружении.

Такая среда складывается во взаимодействии инновационных и традиционных моделей, сложных систем стандартов образования, высокотехнологичных средств обучения и воспитания и требует нового подхода в построении взаимоотношений на ценностях отечественной культуры на здоровьесберегающих принципах с родителями, педагогами, окружающими близкими людьми. Мы считаем, что валеологическая культура, духовный мир и здоровый образ жизни подрастающего поколения во многом зависят от психологического климата, духовно-нравственной атмосферы в образовательном учреждении, в семье и других социальных институтах, от профессиональной компетенции педагогического коллектива.

Следует отметить, что любое воздействие внешней среды на организм определяется особенностью этой среды, которое характеризуется постоянной изменчивостью и одновременным влиянием множества объективных и субъективных факторов. Следовательно, ответная реакция организма неоднозначна. Под влиянием этих воздействий в определенной мере происходит изменение внутренней среды организма (в т.ч. психомоторика) и вызывает адапционно-компенсаторные механизмы. Внешняя среда в определенной мере формирует и структуру, и функции организма.

Заметим, что система валеологического воспитания предусматривает также учет специфики школы и возрастных особенностей учащихся. Одно из ведущих принципов валеологического воспитания — это формирование позитивной цели жизни, воля и стремление к духовно-нравственному познанию.

При рассмотрении сущности образовательно-воспитательного пространства мы исходим из того, что организация любого множества предполагает упорядочение его элементов вокруг центра тяготения и четко ограниченной области его воздействия. По отношению к образовательно-воспитательному пространству это означает необходимость определить, какие ценностные приоритеты в этом пространстве, из каких воспитательных компонентов оно складывается.



В зависимости от решения этих вопросов в принципе возможна реализация нескольких моделей образовательного пространства.

Наиболее привлекательной представляется модель единого образовательного пространства в пределах малого города, при условии сохранения устойчивых возможностей выхода на связь в «большое» образовательное пространство (и поэтому сохранения соответствующего уровня), создаются оптимальные возможности взаимодействия всех структур в обеспечении творческого решения проблемы формирования необходимой воспитательной среды (в том числе обеспечивающих гуманистическую направленность, валеологическую культуру и т.д.). Такого типа города являются в этом плане наиболее привлекательными по ряду причин: во-первых, малые города — наиболее часто встречающаяся административно-демографическая единица страны. Их много, они — основа России. Все малые города компактны, являются носителями культурно-исторических традиций, решают примерно одни и те же проблемы развития, достаточно автономны и в какой-то степени закрыты по отношению к окружающему миру. Располагают небольшой и поэтому хорошо управляемой сетью образовательных учреждений.

Мы считаем, что содержательную структуры концепции развития (формирования) единого образовательно-воспитательного пространства составляет учет особенностей национального состава населения в содержании образования и воспитания; медико-психолого-педагогическое, санитарно-профилактическое обеспечение обучения и воспитания деятельности психо-диагностической службы города; активное, результативное участие семьи в учебно-воспитательном процессе; уровень взаимодействия с другими структурами образовательно-воспитательного пространства в т.ч. образования и культуры, здравоохранения, а также семьи и школы.

При организации воспитательной деятельности в интегрированном образовательно-воспитательном пространстве нужно направить усилия на оптимальное сочетание ценностей традиционной культуры по формированию здорового духовно-нравственного, физиолого-психологического образа жизни с современными инновационными педагогическими технологиями, целенаправленный на обеспечение высокого уровня участия семьи — первичной ячейки общества — в учебно-воспитательном процессе, на привнесение в массовое педагогическое сознание населения (находящиеся преимущественно на обыденном житейском уровне) компонентов более высокого уровня самосознания, связанных ценностями валеологической культуры.

Мы считаем, что создание психолого-диагностического центра позволяет оптимально решить эту проблему и дифференцированно организовать воспитательную деятельность в образовательно-воспитательном пространстве. В этих условиях создание службы валеологического обеспечения здорового образа жизни детей и подростков во время пребывания в образовательном пространстве будет

проходить и как реализация единой программы в отдельной школе.

Следует отметить, что анализ важнейших показателей сформированности образовательного пространства микро, макросоциума, является его педагогическим потенциалом. Поэтому внимание необходимо уделять подготовке профессионально компетентных педагогов и творческому росту учителей.

Важнейшая задача в этой проблеме — добиться согласованных действий всех участников воспитательной деятельности: образования, культуры, здравоохранения, госсанэпиднадзора, семьи, школы. Все эти вопросы должны быть определены в рамках программы, контролируемой местной администрацией района, города, микрорайона.

В модели системный подход реализуется через решение комплекса задач по созданию в школе здоровьеразвивающей воспитательной аксиологически целостной среды, которая включает физкультурно-оздоровительный комплекс, воспитывающий культуру духовного самосовершенствования, навыки социально-ценностного поведения как основного средства формирования валеологической культуры в общей системе духовно-нравственного социально-этического воспитания.

При рассмотрении сущности структуры здорового образа жизни мы видели структурные компоненты, которые взаимосвязаны друг с другом, но, вместе с тем, обладают определенной самостоятельностью. Влияние компонентов ЗОЖ на личность в целом может меняться на различных этапах его становления. Поэтому мы считаем целесообразным, чтобы основное направление нашей работы было ориентировано на развитие всех компонентов валеологической культуры, что нельзя сделать без раскрытия особенностей развития ее отдельных структурных компонентов.

С целью проверки выдвинутой гипотезы о содержании и уровнях развития культуры здоровья учащихся на следующем этапе нашего исследования нами был разработан комплекс диагностических методик, ориентированных на выделенную ранее совокупность признаков проявления исследуемого личностного качества.

При разработке комплекса диагностических методик мы исходили из следующих положений:

1. Комплекс должен включать методики, направленные на диагностику всех выделенных нами компонентов.
2. Комплекс должен быть репрезентативен определенной нами системе признаков проявления компонентов.
3. Все диагностические методики должны быть разбиты на группы, соответствующие структурным компонентам.

Часть методики была адаптирована нами к условиям нашего исследования, частично были использованы известные методики изучения отдельных компонентов, в частности мотивационно-ценностного. Отдельные методики разрабатывались самостоятельно.

В нашем исследовании использованы методы наблюдения за учащимися, студентами в процессе учебной деятельности: интервьюирование педагогов, беседы со студентами, анализ продуктов деятельности, — что помогло нам уточнить содержание, появление и оптимальные условия развития ЗОЖ развивающей личности на различных уровнях. При этом интервьюирование проводилось автором, а наблюдение и анализ деятельности — автором совместно с педагогами-экспертами, поскольку последние хорошо знали учащихся, обучая их в течение ряда лет.

В процессе организации наблюдения за воспитанниками, как в учебной, так и во внеучебной деятельности использовались не только естественные, но и специально созданные ситуации с целью выяснения уровня развития исследуемого качества. Результаты этой работы обсуждались с педагогами при участии студентов-практикантов и учитывались при написании монографических характеристик проявления различных составляющих ЗОЖ личности и всего качества в целом на каждом уровне его развития.

Как показывают результаты нашего исследования, в процессе обучения восприятие здоровья и здорового образа жизни студентами изменяется в сторону объективного осознания их как социальной ценности, целенаправленной к будущей профессиональной деятельности. Все это создает дополнительные стимулы студентам — будущим педагогам — к овладению педагогическими умениями, навыками формирования здорового образа жизни, валеологической культурой в целом. Такая форма организации образовательной деятельности студентов педагогических учебных заведений идет от осознания личностной значимости знаний о здоровье к осознанию их как социально значимых, необходимых им в будущей педагогической деятельности. Такое восприятие студентами этого феномена намного облегчает им процесс усвоения знаний о здоровье и здоровом образе жизни и настраивает целенаправленно приобретать знания и навыки как профессионально-педагогические качества.

### Литература

1. Виленский М.Я., А.Г. Горшков. Основы здорового образа жизни: Учебн. пос. — М.: МНЗПУ, 1995. — 90 с.
2. Жолдак В.И., Л.А. Калинин. Валеология: становление, развитие, проблемы, перспективы // Теория и практика физической культуры, 1997, № 8, с. 2—7.
3. Зайцев В.П., И.Д. Варавин, И.И. Варавин и др. Здоровье человека и профилактика заболеваний. — Белгород: БелГТАСМ, 1998. — 216 с.
4. Лаптев А.П. Береги здоровье смолоду. — М.: Медицина, 1988. — 144 с.
5. Лишук В.А., Е.В. Мосткова. Девять ступеней к здоровью. — М.: Книжная Компания, 1997. — 320 с.
6. Сорока Н.Ф. Питание и здоровье. — Минск: Беларусь, 1994. — 350 с.
7. Валеологическое образование: состояние и пути совершенствования / Материалы Всероссийской науч.-практ. конф. / СибГАФК. Омск, 1997. — 172 с.
8. Шнайдер В.Х., Трещева О.Л., Павлова И.В. и др. Содержание профессиональной подготовки студентов СибГАФК по специальности 040700 — «Валеология» // Физкультурное образование Сибири, 1998, № 2, с. 38—46.
9. Брегг, С. Здоровье и долголетие. М.: Просвещение, 1996.
10. Вайнер, Э.Н. Валеология: учебник для вузов. — М.: Наука, 2001. — 416 с.
11. Казначеев, В.П. Основы общей валеологии / Казначеев, В.П., Склянова Н.А. Новосибирск: Наука, 1998. — 78 с.

## Роль единого эколого-образовательного пространства в формировании экологического сознания

Карпова И.Н., заместитель директора  
Тихоокеанский государственный университет

В условиях развития техногенной цивилизации прогрессирует так называемый кризис сознания, проявляющийся в прагматичном, утилитарном противопоставлении социального мира природному. Происходит обесценивание жизни, которая становится товаром, объектом преобразования со стороны человека с целью удовлетворения своих материальных потребностей. Актуальность данной проблемы состоит в необходимости формиро-

вания нового *экологического сознания*, определяющего мировоззренческий характер отношения человека к природе, как форме существования жизни.

Экологизация сознания происходит под влиянием отражения непосредственного бытия — экологической ситуации в месте проживания и деятельности человека. Оценка экологической ситуации зависит от степени осведомленности и информированности населения по воп-

росам использования, охраны и воспроизводства природных ресурсов, окружающей среды, защиты особо охраняемых природных территорий регионального значения. Необходимо располагать знаниями о том, что происходит с окружающей природой, какие изменения в ней совершаются и какова тенденция их развития. Эти знания нужны для того, чтобы своевременно корректировать различные аспекты природопользования и не допустить необратимого ухудшения состояния природной среды.

Появление экологии как факта общественного сознания — это значительный шаг вперёд в понимании того, что окружающая человека природа представляет собой целостную систему сложнейших взаимоотношений, по отношению к которой человек выступает лишь как одна из её многочисленных подсистем.

Несмотря на относительно юный возраст становления экологического сознания — как науки (вторая половина XX в.), существует большое количество определений этого понятия, но все они сходятся в одном — оно представляет собой познавательную-ценностную форму социального отражения взаимодействия человека (общества) и природы, представленную в виде идеальных или реальных потребностей и интересов, обладающую активностью, а также деятельностным, всеобщим характером.

Воспитание экологического сознания является сложным многогранным процессом. Это, прежде всего преодоление исходной пассивности человека в отношении к экологическим проблемам, не несущим признаков катастрофы, а также формирование способности оценивать необходимость включения в ту или иную экологическую ситуацию, что является одним из факторов, обеспечивающих ценность такого воспитания.

По мнению Медведева В.И. можно выделить три уровня экологического сознания [4]:

- базовое или общее экологическое сознание (обыденное);
- научно обоснованное экологическое сознание;
- профессиональное экологическое сознание.

Большинство россиян обладают обыденным экологическим сознанием, представляющим собой совокупность представлений, знаний, установок и стереотипов, основывающихся на повседневном опыте и доминирующих в социальной общности, которой они принадлежат. В нем, как правило, преобладают эгоистические элементы, учитывающие, прежде всего интересы субъекта или отдельной группы. Обыденное сознание склонно учитывать интересы сегодняшнего дня и не задумываться о будущем. Особенностью этого сознания является случайность той массы данных, которыми оперирует сознание, отсутствие какой-либо системы упорядочения экологических сведений. Для большинства населения понятие «экологическое состояние» всегда ассоциируется с каким-либо нарушением экологической обстановки, носящим катастрофический или близкий к нему характер.

Под влиянием широкого потока информации о различных экологических проблемах обыденное экологи-

ческое сознание становится более открытым для перехода от интереса к экологическим новостям к серьезному обсуждению экологических проблем как начальному этапу научного экологического сознания. Основу научно обоснованного экологического сознания составляют научные знания, данные полученные при применении объективных методов исследования и обеспечивающие проникновение в сущностные связи, характеризующие природу и общество. Оно требует соответствующей подготовки и не может появиться спонтанно.

В деле становления общественного экологического сознания ведущая роль принадлежит системе непрерывного экологического образования, включающей дошкольное, школьное, вузовское и послевузовское образование, а также средства массовой информации (СМИ), создающим общую атмосферу нетерпимости к экологическим нарушениям и преступлениям. Экологическое образование и просвещение населения направлено на формирование у каждого человека и всего общества экологического мировоззрения, как главного условия устойчивого развития. Образование в интересах устойчивого развития расширяет концепцию экологического образования, дополняя ее рядом аспектов из других областей с целью комплексного междисциплинарного подхода к образованию. Такой подход к образованию представляет собой процесс, продолжающийся непрерывно на протяжении всей жизни, начиная с раннего детства до получения высшего образования и просветительской работы с населением, что выходит за пределы формального образования. При этом особое значение приобретает образование для детей, так как образ жизни, жизненные установки и мировоззрение в значительной степени формируются уже в раннем возрасте.

Отсутствие эколого-просветительской работы может привести к ложным представлениям о неисчерпаемости окружающих природных ресурсов. Ответственная и действенная политика по отношению к окружающей среде будет возможна лишь в том случае, если аккумулировать надежные данные о современном состоянии среды, обоснованные знания о взаимодействиях важных экологических факторов, разработать новые методы сокращения и предотвращения вреда, наносимого природе человеком, предусматривать использование всех экономических рычагов. На современном этапе экологической политики необходима система информационного обеспечения экологических и природоохранных проблем отраслевого и территориального значения, рассчитанная на информационное обслуживание территорий, отраслей и видов деятельности с использованием БД и услуг, получаемых от информационных центров первого уровня. Необходимость увязки внешней и внутренней информации при управлении информационными ресурсами сегодня представляется основным пунктом процесса оптимизации данного управления.

Экологизации сознания должны способствовать различные социальные институты и здесь следует подчер-

кнута, что важной составляющей в системе формирования экологического сознания, через последовательное проведение образовательного процесса, в т. ч. с использованием его информационного сопровождения в электронной среде — являются высшие учебные заведения, где проводится эколого-просветительская, природоохранная и образовательная деятельность; осуществляется практическое закрепление знаний и умений, полученных в процессе обучения; проведение научных исследований и решение практических природоохранных задач; профориентация молодежи и формирование бережного отношения к природе.

Практически во всех регионах проходят конференции по экологическому образованию. Как правило, их организаторами выступают высшие учебные заведения, в которых преподаватели профессионально занимаются экологическими проблемами. Тематика таких конференций охватывает экологические, социально-экономические, природоохранные и другие аспекты изучения и развития региона, затрагивает проблемы здоровья населения, современные методы мониторинга окружающей природной среды, вопросы экологического воспитания детей.

Возрастающее значение экологических исследований и рост количества потребителей экологической информации, в том числе возникновение новых групп пользователей, с одной стороны, и диверсификация информационного и документального потоков, с другой стороны, создало проблему и потребовало *совершенствования системы существующего отраслевого информационного обеспечения*.

Основные принципы для разработки систем информационного обеспечения экологических и природоохранных проблем были заложены специалистами ВИНТИ (Ю.М. Арский, Т.В. Гальцева, Г.Б. Гольфельд, А.Н. Грацианский, В.Ф. Крапивин, Р.Ю. Малахова, И.И. Потапов).

Большое значение в деле информационного обеспечения играют вузовские библиотеки, в конце 1990-х гг. экологическое направление стало заметным явлением в их деятельности. Учитывая экологизацию образования и постоянно возрастающую потребность в информации экологического профиля во всех отраслях народного хозяйства и информации по охране окружающей среды, библиотеки принимают активное участие в экологических проектах и грантах. Генерирующая функция библиотек вузов заключается в том, что помимо генерирования внешних информационных ресурсов, они упорядочивают имеющиеся внутренние ресурсы (в виде авторских публикаций преподавателей университета, библиографических БД), выполняя при этом посредническую функцию между генерируемым информационным потоком и потребителем. Именно библиотеки выступают в роли ресурсных центров и провайдеров экологической информации, как одни из активных участников формирования экологического мировоззрения населения обладая мощным опытом корпоративного взаимодействия. Библиотека может и должна стать ведущим субъектом развития экологических по со-

держанию и информационных по сути отношений, формирующих эколого-информационное пространство.

Следует подчеркнуть, что на сегодняшний день не существует единой информационной системы, которая бы объединяла весь спектр имеющихся ресурсов по экологии регионов РФ и позволяла решить актуальную проблему свободного доступа к имеющейся экологической информации природоохранных структур, научно-исследовательских учреждений, вузов, библиотек и других организаций. Нет путеводителей о том, где и как можно получить экологическую информацию, условия предоставления, какие издания ее публикуют.

В Хабаровском крае сегодня начаты работы по созданию модели единой информационной сети (системы) экологической информации, которая будет формировать систему информирования библиотек, образовательных учреждений и научно-исследовательских организаций, школ края путем адресной рассылки блока экологической информации, проведения и освещения воспитательно-образовательных мероприятий по экологическому просвещению в тесном контакте со специалистами, связанными с экологией, природоохранной деятельностью, распространением экологических знаний.

С этой целью планируется создание Регионального информационного экологического центра на базе библиотеки ТОГУ для информационного и документального обеспечения экологических и природоохранных проблем отраслевого и территориального значения. А так же будет создан экологический портал для аккумулирования данных по вопросам использования, охраны, защиты и воспроизводства природных ресурсов, охраны окружающей среды, управления и охраны особо охраняемых природных территорий Хабаровского края. На основе которого будет создана проблемно-ориентированная база данных (ПОБД) по приоритетным направлениям природоохранной и экологической тематике (труды конференций, отчеты НИР и НИРС).

Данная модель пригодна для организации системы информационного обеспечения на базе вузовской библиотеки по любому из направлений для научных, образовательных и просветительских целей. Корпоративное взаимодействие научных библиотек дальневосточного региона при этом является необходимым условием развития единого информационного пространства для науки и образования.

Делая общий вывод по изложенному материалу, следует отметить, что особую значимость в деле формирования экологического сознания приобретает создание в России единого информационного, эколого-образовательного и культурного пространства, которое включало бы образовательные учреждения всех типов, особо охраняемые природные и историко-культурные территории, объекты производства и сферы услуг, средства массовой информации и иные сферы жизнедеятельности людей, служащие целям развития экологической культуры каждого человека и общества.



*Литература*

1. Барановский С.И. Экологическая культура и образование / С.И. Барановский // Вестник экологического образования в России. — 2009. — № 3. — С. 4–5.
2. Зверев А.Т. Экологическое мировоззрение — основа устойчивого развития : тез. докладов XVI междунар. конф. «Экологическое образование в интересах устойчивого развития» (25–26 июня 2010 г.) — М. — С. 93–95.
3. Калиева А.Д. Влияние экологической ситуации России на формирование экологического сознания населения региона: автореф. дис. ... канд. социол. наук : 22.00.04 / А.Д. Калиева. — Астрахань, 2010. — 24 с.
4. Медведев В. И. Экологическое сознание : учеб. пособие / В.И. Медведев, А.А. Алдашева. — 2-е изд, доп.. М.: Логос, 2001. — 384 с.
5. Юрьева Н.В. Формирование информационных ресурсов по экологии в электронной среде / Н.В. Юрьева // Экология человека. — 2008. — № 1. — С. 34–38.

**Системные признаки педагогической технологии**

Козлова В.И., зав. отделением среднего профессионального образования  
Тульский филиал Международного юридического института

**М**ногообразие педагогических технологий (ПТ) — одна из реалий современной педагогической картины мира. В настоящее время проблемы педагогических технологий исследуются в теоретическом и научно-прикладном направлениях. В теоретическом плане осуществляется поиск статуса педагогической технологии как категории педагогики; формируется целостное представление об её сущности, структурных составляющих; изучаются научные основы технологии в различных сферах педагогической деятельности (дидактической, воспитательной, управление образованием); исследуются методология и теория проектирования педагогических технологий; в целом создаются основы теории педагогической технологии. Существует целый спектр технологий, различающихся своими концептуальными и педагогическими основаниями. Различие существующих трактовок понятия «педагогическая технология», на наш взгляд, объясняется субстратами, которые исследователи усматривали в этом явлении.

1. С инструментально-технической точки зрения ПТ трактуется М. Кларком, Г.К. Селевко: ПТ — применение в сфере образования изобретений, промышленных изделий и процессов, которые являются частью технологии (М. Кларк) [10].

2. С процессуальных позиций педагогическая технология рассматривается В.П. Беспалько, М.И. Махмутовым, М.А. Чошановым: ПТ — это составная процессуальная часть дидактической системы (М.А. Чошанов) [18].

3. В операционно-деятельностном контексте ПТ исследуется С.А. Мавриным, Г.Ю. Ксензовой, С. Сполдингом и т.д.: ПТ — операционно-организованная деятельность педагога (учителя), взаимодействующего со школьниками в целях достижения наиболее рациональным путем некоего педагогического стандарта на специфической методической основе (С.А. Маврин) [13].

4. На организационно-проектировочную направленность педагогической технологии указывают М. Жи-

летт, В.М. Монахов, Д.Финн, Э.В. Фокин: ПТ — модель совместной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса (В.М. Монахов) [14].

Анализ литературы позволяет сделать вывод о том что, педагогическая технология занимает свое законное место в ряду прочих технологий, поскольку обладает сходными с любой технологией критериями, а именно: концептуальность, целенаправленность, организационность, управляемость, прескриптивность, процессуальность, праксиологичность, оптимальность, воспроизводимость (таб. 1).

Анализ трактовок понятия «педагогическая технология» обнаруживает стремление авторов обобщить технологические методы, приемы в некие «множества», «совокупности». М.В. Кларин рассматривает педагогические технологии уже как системную совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей [9]. Созвучна высказанной идее и формулировка ЮНЕСКО: «Педагогические технологии — системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учётом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия; ставящий своей задачей оптимизацию форм образования». Все это направляет логику исследования феномена педагогических технологий в русло применения системного подхода.

Выступая в качестве средства представления объекта научного познания, система попадает в число фундаментальных и универсальных методологических категорий. С этих позиций, система — это «специфический способ организации знаний о реальности, специально рассчитанный на наиболее эффективное использование этих знаний для осуществления некоторого целенаправленного взаимодействия с реальностью» [16].

Таблица 1

Технология (Т)	Педагогическая технология (ПТ)
концептуальность	
Технология зарождается в голове человека, организующего процессы, средства преобразования действительности в соответствии со своими представлениями о ней (И. Бекманн).	ПТ разрабатывается под конкретный педагогический замысел, в основе которого лежит философская позиция автора (В.В. Пикан).
целенаправленность	
Т предполагает четкое формулирование целей, гарантированно приводящих к достижению результата (И. Бекманн).	ПТ предполагает формулировку целей через результаты обучения, выраженные в действиях учащихся, надежно осознаваемых и определяемых (И.Я. Лернер).
организационность	
Для Т характерна упорядоченность во времени и пространстве основных, вспомогательных и обслуживающих процессов, их полная взаимоувязка по всем параметрам (производительность, скорость и т.д.) (А.Д. Бондаренко).	ПТ — есть область исследования теории и практики (в рамках системы образования), имеющая связи со всеми сторонами организации педагогической системы для достижения специфических и потенциально воспроизводимых педагогических результатов (П.Митчелл). Упорядоченная совокупность действий, операций и процедур, инструментально обеспечивающих достижение прогнозируемого результата в изменяющихся условиях образовательного процесса (В.А. Сластенин).
управляемость	
Т — система средств, методов организации и управления процессом преобразования действительности (Г.И. Шеменев).	В основе ПТ лежит идея полной управляемости учебно-воспитательным процессом, его проектирование и возможность анализа путём поэтапного воспроизведения. (В.Ф.Шаталов)
прескриптивность	
Т есть совокупность предписаний, приемов и методов (В.Г. Горохов).	ПТ — это научно обоснованное предписание эффективного осуществления педагогического процесса (Д. Цветков).
процессуальность	
Основу Т составляет процесс взаимодействия человека с природой, его жизнедеятельности и опыта. Т — процесс формирования некоторых материальных средств (В.И. Гнатюк).	ПТ — категория процессуальная; она может быть представлена как совокупность методов изменения состояния объекта (М.А. Чошанов).
праксиологичность	
Т — совокупность средств производства, применяемых в практической деятельности (Х Ортега-и — Гассет, Ю.С. Мелешенко).	ПТ — применение в практике образования изобретений, промышленных изделий и процессов, которые являются частью технологии (М. Кларк).
оптимальность	
Цель Т — достижение максимально возможного результата минимальными средствами (Ф. Рапп).	ПТ — операционно организованная деятельность педагога (учителя), взаимодействующего со школьниками в целях достижения наиболее рациональным путем некоего педагогического стандарта на специфической методической основе (С.А. Маврин).
воспроизводимость	
Т — совокупность процессов и сами процессы, составляющие действующую, практическую технологию, воспроизводимую аналогичными средствами в аналогичных условиях (Г.И. Шеменев).	ПТ воспроизводима любым преподавателем, гарантирует достижение планируемого результата всеми обучающимися (В.В. Пикан).



Система определяется прямым переводом с греческого «*systhema*» — «состав», т.е. составленное из частей; комплекс взаимодействующих тем или иным способом компонентов [2].

Основываясь на антологических философских позициях, системология утверждает, что система — фундаментальное понятие современной науки и определяет её как:

1) комплекс взаимодействующих компонентов; ограниченное множество взаимосвязанных элементов [1];

2) совокупность элементов находящихся в определенных отношениях друг с другом и со средой [8]; не просто совокупность единиц, а совокупность отношений между этими единицами [15];

3) конечное множество элементов, объединенных динамическими и статистическими отношениями, которое с необходимостью и достаточностью обеспечивает наличие целенаправленных свойств, позволяющих решать системопорождающее противоречие в определенных внешних условиях [5];

4) совокупность элементов, связанных взаимодействием, и, в силу этого, выступающих как единое целое по отношению к окружающей среде [3]; множество взаимосвязанных элементов, образующих устойчивое единство и целостность, обладающее интегральными свойствами и закономерностями [12];

5) отражение в сознание субъекта свойств объектов и их отношение в решении задачи исследования, познания» [17].

Среди основных системообразующих принципов современная системология [7] называет:

1. Целостность (интегративность, эмерджентность) — свойство объектов как совокупности составляющих их элементов организованных в соответствии с определенными признаками. Целостность системы проявляется в возникновении новых интегративных свойств, не свойственных отдельным образующим её компонентам.

2. Структурность — совокупность компонентов, принципиально необходимых для функционирования исследуемой и создаваемой системы [6].

3. Организационность — понятие организации наряду с количественной характеристикой упорядоченности выражает также направленность этой упорядоченности [4]. Это свойство проявляется в снижении энтропии (степени неопределенности) системы по сравнению с энтропией системоформирующих факторов, определяющих возможность создания системы.

4. Целенаправленность — это стремление системы к достижению цели. Цель — это субъективный образ (абстрактная модель) несуществующего, но желаемого состояния среды, которое решило бы возникшую проблему.

Итак, наука утверждает, что мир, бытие и мышление, природа и общество системны. Глубокое понимание мира как связанного и целостного, осмысление важнейших тенденций его изменения, развития необходимо для познания и решения вопросов науки и практики, проблем, возникающих перед человечеством сегодня. Именно поэ-

Таблица 2

ПТ	Система
целенаправленность	
ПТ свойственна диагностично заданная <i>цель</i> , то есть корректно измеримые понятия, операции, деятельность, освоенные учащимися, как ожидаемый результат обучения и способы его диагностики. (А.В.Сластенин)	Цель — это состояние к которому стремиться система. В современной системологии цель — это направленность поведения открытой нелинейной системы, наличие «конечного состояния» (завершающего лишь некоторый этап её развития). (В.Н.Садавский)
организационность	
ПТ востребует научно-обоснованного выбора характера воздействия в процессе организуемого педагогом взаимодействия с учащейся молодежью производимый в целях максимального развития личности, как субъекта окружающей действительности (Э.В. Фокин)	Организованность характеризуется наличием определенной организации, что проявляется в снижении энтропии (степени неопределенности) системы по сравнению с энтропией системоформирующих факторов, определяющих возможность создания системы
структурированность	
ПТ предполагает наличие структурированной совокупности действий, операций и процедур, обеспечивающих диагностируемый и гарантированный результат в изменяющихся условиях (Е.А. Леванов)	Система есть совокупность взаимосвязанных элементов, которые в свою очередь также являются системами, т.е. как таковых элементов не существует, (А.Холл)
целостность (эмерджентность)	
ПТ представляет собой не механическое соединение процессов воспитания, обучения, развития, а новое качественное образование, подчиняющееся своим особым закономерностям (И.П. Подласый)	Целостность — ограниченность системы в пространстве; появление качественно новых свойств у организованной системы, отсутствующих у ее элементов и не характерных для них. (М.С.Каган)

тому системный подход занимает прочное место в педагогических исследованиях.

Разработка «педагогической версии» системного подхода соответствует уровню конкретно-научной методологии:

- системных исследований, в рамках которой разрабатываются проблемы: определения специфики педагогических объектов как систем,
- выстраивания программ исследования объектов педагогической действительности как а) педагогических систем, б) уникальных систем,
- определения стратегии практико-ориентированного исследования, имеющего целью использование системных представлений для проектирования, построения и совершенствования реальной педагогической системы [11].

Исследования феномена «педагогическая технология» в контексте системного подхода позволили нам обнару-

жить в этом явлении основные системообразующие признаки (таб. 2).

Проведенное сравнение позволяет сделать вывод о том, что педагогическую технологию можно с полным правом назвать системой.

В нашем представлении, педагогическая технология — целостная система целей, предписаний, методов и средств, необходимых для проектирования, организации и осуществления процесса педагогического взаимодействия.

ПТ — интенсивно развивающаяся отрасль педагогической теории, призвание которой состоит в том, чтобы определить идеи и принципы, законы и закономерности, модели и классификации, понятия и научные факты воспитания и образования человека в четырех взаимосвязанных аспектах: овладение системой отношений, системой знаний, системой норм и системой ценностей, которые дают возможность личности формироваться и реализовываться.

### Литература

1. Аверьянов А.Н. Система: философская категория и реальность. — М.: Мысль, 1976. — 188 с.
2. Афанасьев В.Г. Общество: системность, познание и управление. — М.: Политиздат, 1981. — 432 с.
3. Битинас Б.П. Структура процесса воспитания: методологический аспект. — Каунас: Швиеса, 1984. — 169 с.
4. Блауберг И.В., Садовский В.Н., Юдин Э.Г. Системный подход в современной науке // Проблемы методологии системного исследования / Под ред. И.В.Блауберг и др. — М.: Мысль, 1970. — 455 с.
5. Вальт Л.О. Соотношение структуры и элементов // Вопросы философии. — 1963. № 5. — С. 45—48.
6. Волкова В.Н. Развитие определения системы // В сб. тр. Международная научно-практическая конференция: Системный анализ в проектировании и управлении. — СПб.: Изд-во СПбГТУ, 2001. — С. 12—14.
7. Грачев Н.Н., Шевцов М.А. О признаках систем. — М.: Норма, 2008
8. Исследования по общей теории систем / Под ред. В.Н. Садовского и Э.Г. Юдина, — М.: Прогресс, 1969.
9. Кларин М.В. Технология обучения: идеал и реальность. — Рига: Эксперимент, 1996, 118 с.
10. Кларк М. Экономика планирования общественных работ. — Округ Колумбия: Правительственная типография, 1935.
11. Кузнецова А.Г. Развитие методологии системного подхода в отечественной педагогике.: Монография. — Хабаровск: Изд-во ХКИПП ПК, 2001 — 152 с.
12. Кузьмин В.П. Принцип системности в теории и методологии К.Маркса. — М.: Политиздат, 1976. — 300 с.
13. Маврин С.А. Педагогические системы и технологии. — М., 1993. — 98 с.
14. Монахов В.М. Оптимизация объема и структуры учебного материала // Сов.педагогика. — 1981. — № 12.
15. Чошанов М.А. Обзор таксономий учебных целей в педагогике США // Педагогика.-2000. — №4.
16. Раппорт А. Математические аспекты абстрактного анализа систем //Общая теория систем. — М.: Мир, 1966. — 230 с. — С. 82—105.
17. Теория систем и системный анализ в управлении организациями: Справочник: Учеб. пособие / Под ред. В.Н.Волковой и А.А. Емельянова — М.: Финансы и статистика, 2006. — 846 с.
18. Черняк Ю.И.. Системный анализ в управлении экономикой. — М.: Экономика, 2000. — 326 с.

## Сущность, критерии и показатели готовности подростков к конструктивному поведению в конфликтных ситуациях со сверстниками

Лунева Е.С., соискатель

Ярославский педагогический университет им. К.Д. Ушинского

*В данной статье раскрыта сущность готовности подростков к выбору конструктивной стратегии поведения в конфликтной ситуации, а также его критерии и показатели.*

В нашем исследовании мы выделяем два основных подхода к определению «готовность к деятельности»: функциональный и личностный.

Представителями функционального подхода являлись Н.Д. Левитов, К.К. Платонов, В.Н. Пушкин, Д.Н. Узнадзе. Смысл функционального подхода выражается в предположении, что готовность рассматривается как определённое психическое состояние индивида. В данном подходе готовность рассматривается во временном состоянии, точнее как кратковременное или долговременное, в этом преобладающим в данный момент состоянии активируются психические функции. Объясняется, как умение себя мобилизовать психически и физически.

Один из сторонников данного подхода Н.Д. Левитов определяет «готовность» как функциональное состояние, «фон», на котором происходят психические процессы» [8].

Для нашего исследования заслуживает внимания выдвинутая К.К. Платоновым концепция о подструктурах личности, которая предполагает выделение в структуре готовности трех взаимосвязанных сторон таких как: моральную готовность, психологическую и профессиональную. Качества, определяющие моральную готовность, К.К. Платонов относит к социально-обусловленной стороне личности, психологическую — к стороне, объединяющей индивидуальные особенности психических процессов, профессиональную — к опыту личности [9].

Сторонниками личностного подхода являлись Е.Г. Козлов, В.А. Крутецкий, В.М. Мельников и другие, определяя готовность как проявление индивидуальных качеств личности и их целостности, которые обусловлены эффективным характером деятельности с высокой результативностью.

Например, В.А. Крутецкий предлагал называть готовностью к деятельности весь «ансамбль», синтез свойств личности, как значительно более широкое понятие, чем способности [6].

Е.Г. Козлов и В.М. Мельников объясняли «готовность» как целостный феномен личности. Они утверждали, что она складывается из трех факторов: направленности на результат, психической направленности и эмоциональной устойчивости.

Итак, данные ученые, являлись представителями личностного подхода, объясняли готовность как устойчивую характеристику личности.

Применительно к готовности конструктивного поведения подростков в конфликтной ситуации, мы предло-

жили опираться на функциональный и личностный подход одновременно, как взаимодополняющие друг друга.

Функциональными составляющими готовности подростка к конструктивному поведению в конфликтной ситуации являются способности к рефлексии и прогнозированию.

Рефлексия (от позднелатинского «reflexio» — «обращение назад», отражение), в большой советской энциклопедии раскрывается как форма теоретической деятельности человека, направленная на осмысление своих собственных действий и их законов; деятельность самопознания, раскрывающая специфику духовного мира человека [3].

Известный психолог С.Л. Рубинштейн писал о рефлексии: «С появлением рефлексии связано философское отношение к жизни. Сознание выступает здесь как разрыв, как выход из полной поглощенности непосредственным процессом жизни для выработки соответствующего отношения к ней, занятия позиции над ней, вне ее, для суждения о ней. С этого момента каждый поступок человека приобретает характер философского суждения о жизни, связанного с ним общего отношения к жизни. Другими словами, личность как субъект жизни в каждой ситуации действует в соответствии с необходимостью реализации смысла жизни, что требует от нее большой сознательности и ответственности» [10].

Таким образом, рефлексивные способности, способствующие формированию готовности подростков к конструктивному поведению в конфликтной ситуации предполагают анализ и осмысление произошедшей ситуации, и проектирование определенных действий в будущее.

Одной из составляющих функциональной готовности подростков к конструктивному поведению в конфликтной ситуации являются прогностические способности.

Ученые определяли прогнозирование как познание будущего на основе осознанного мыслительного поиска (А.В. Карпов, Б.Ф. Ломов, В.Д. Менделевич, В.Д. Шадриков и др.). В своих исследованиях ученые раскрывали различные аспекты опережающего отражения, антиципации.

Так, Б.Ф. Ломов под антиципацией понимал способность субъекта действовать и принимать решения с определенным временно-пространственным упреждением в отношении ожидаемых, будущих событий [7].

Ученый А.В. Карпов определил прогнозирование как метод планирования, в котором предсказание будущего опирается на накопленный опыт и текущие предполо-

жения относительно будущего и как регулятивный процесс, выступающий в индивидуальной деятельности в форме антиципации [5].

В исследованиях И.В. Бестужева-Лады прогнозирование раскрывается как одна из форм антиципации, «как специальное научное исследование, предметом которого выступают перспективы развития явления» [1]. По его мнению, прогнозирование носит целенаправленный характер, обязательным условием которого является сознательная постановка цели получения прогноза и исследуются и подбираются основания для его построения.

Таким образом, способности подростков к прогнозированию способствуют формированию готовности подростка к конструктивному поведению в конфликтной ситуации. Они проявляются в предвидении ситуации в будущем и в построении прогноза конфликтной ситуации, в которую включает взрослеющий человек.

Эмпатия (от греч. *pathos* – сильное и глубокое чувство, близкое к страданию, с префиксом «ете», означающим направление внутрь). Эмпатия означает такое духовное единение личности, когда один человек настолько прони-

кается переживаниями другого, что временно отождествляется с ним, как бы растворяется в нем.

Изучением эмпатии занимались такие ученые как А.А. Бодалев, А.П. Василькова, Т.П. Гаврилова, Л.П. Калининский, И.М. Юсупов.

Понимание рассматриваемой дефиниции среди ученых не однозначно. Эмпатия определяет как эмоциональное состояние, возникающего у индивида при виде переживаний другого. При этом одни считают, что эмпатия характеризуется сопереживанием, возникающим по механизму эмоционального заражения, т. е. непроизвольно и неосознанно, а другие признают роль разума, рационального восприятие человека.

А. П. Василькова определяет особенности, для высокоэмпатичных людей характерны мягкость, доброжелательность, общительность, эмоциональность, высокий интеллект, а для низкоэмпатичных – замкнутость, недоброжелательность [4].

Для нашего исследования представляют интерес позиции А. А. Бодалева и Т. Р. Каштановой, которые отметили, что широкий круг общения со сверстниками

Таблица 1

Критерии и показатели готовности подростков к конструктивному поведению в конфликтной ситуации

Компонент готовности к конструктивному поведению	Функциональный подход		Личностный подход
	Рефлексивные способности	Прогностические способности	
Эмоциональный компонент	Открытость переживаний для окружающих, с которыми происходит взаимодействие.	Переживание, связанное с определенным периодом времени, когда возникла конфликтная ситуация.	Отношение подростка к себе как члену социума, а также проявление чувства собственного достоинства.
Мотивационный компонент	Потребность в получении знаний о себе и своем месте среди сверстников.	Потребность в получении знаний о последствиях конфликтной ситуации	Направленность на конструктивное решение противоречий
Когнитивный компонент	Способность понять себя через самопознание и общение с другими людьми.	Способность понять последствия конфликтной ситуации	Знания о способах поведения в конфликтных ситуациях, о стратегиях конструктивного решения противоречий; сформированность социальных компетенций, позволяющих подросткам осуществлять выбор конструктивного способа поведения в конфликтных ситуациях
Поведенческий компонент	Самоанализ, самооценка, идентификация себя с определенной социальной группой, отличающейся ценностно-смысловыми установками	Прогнозирование своих действий, поступков и поведения на основе интериоризированных норм социального взаимодействия и знаний особенностей собственной личности	Самостоятельный осознанный выбор конструктивной стратегии поведения в конфликтных ситуациях со сверстниками.

положительно коррелирует со способностью к сопереживанию [2].

Таким образом, эмпатийные способности подростков способствуют формированию готовности подростка к конструктивному поведению в конфликтной ситуации. Они проявляются в принятии и осознании позиции другого человека.

Обобщая сказанное о функциональном компоненте готовности подростков к конструктивному поведению в конфликтной ситуации, мы пришли к выводу о том, что процессы рефлексии и прогнозирования взаимосвязаны и взаимообусловлены, так как в их основе лежат общие мыслительные операции. Это позволяет рассматривать их как единый механизм готовности подростка к конструктивному поведению в конфликтной ситуации.

Итак, под готовностью подростка к конструктивному поведению в конфликтной ситуации мы понимаем такой уровень его личностного развития, при котором он становится способным к разрешению возникшего во взаимодействии со сверстниками противоречия посредством рефлексии и прогнозирования и, тем самым, к социальному саморазвитию.

Осмысление феномена конфликтной ситуации, а также введенное нами понятие позволили определить струк-

турные компоненты и сформулировать критерии и показатели готовности подростков к конструктивному поведению в конфликтной ситуации.

Личностную составляющую готовности подростка к конструктивному поведению в конфликтной ситуации составляют эмоциональный («Я чувствую»), мотивационный («Я хочу»), когнитивный («Я знаю») и собственно поведенческий («Я делаю») компоненты готовности. Их формируют, с одной стороны, предметные потребности человека, связанные с включением в первичные и другие контактные группы, с другой стороны, соответствующие социальные ситуации.

В соответствии с перечисленными компонентами выделяются четыре критерия, каждый из которых отражается в эмпирических показателях.

Обобщенная система критериев и показателей готовности подростков к конструктивному поведению в конфликтной ситуации представлена в табл.1.

Представленные критерии и показатели готовности подростков к выбору конструктивной стратегии поведения в противоречиях со сверстниками, были выделены нами в рамках исследования по изучению особенностей социально-педагогического сопровождения конфликтных ситуаций подростков.

### Литература

1. Бестужев-Лада, И.В. Прогнозирование как особая категория подхода к проблемам будущего [Текст] / И.В. Бестужев-Лада. — М.: Наука, 1982.
2. Бодалев А.А., Каштанова Т.Р. Теоретико методологические аспекты изучения эмпатии в книге: Групповая психотерапия при неврозах и психозах / Под ред. Карвасарского Б.Д. и Музеренко В.А. — Л.: ЛНИПИ, 1975, — с. 11—19.
3. Большая советская энциклопедия. — М, 1958
4. Василькова А.П. Эмпатия как один из специфических критериев профессиональной пригодности будущих специалистов-медиков: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. — СПб., 1998.
5. Карпов А.В., Психология менеджмента [Текст] / А.В. Карпов.-М.: Гардарики, 2005. — 584 с.
6. Крутецкий, В.А. Психология математических способностей школьников [Текст] / В.А. Крутецкий. — М.: Просвещение, 1968. — 432 с.
7. Ломов, Б.Ф. Антиципация в структуре деятельности [Текст] / Б.Ф.Ломов, Е.Н.Сурков. — М.: Наука, 1980. — 280 с.
8. Педагогическая психология [Текст]: учеб. для студ. высш учеб заведений / под ред. Н.В. Ключевой. — М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. — 400 с.
9. Платонов, К.К. Проблемы способностей [Текст] / К.К. Платонов. — М.: Наука, 1972. — 312 с.
10. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Текст]: в 2 т. Т. 1. — М.: Педагогика, 1989. — 488



## Творческий выбор, принятие и применение норм подростком

Максутова Л.Р., аспирант

Казанский государственный университет культуры и искусств

*В статье дается описание содержания, специфики нормотворческого поведения учащихся подросткового возраста. Автор рассматривает нормотворческое поведение как творческий выбор, принятия и применения норм. Раскрываются особенности уровней нормотворческого поведения подростков.*

**Ключевые слова:** норма, подростковый возраст, поведение подростков, процесс нормотворчества, уровни нормотворческого поведения.

Норма — правило, которому подчиняется определенный процесс или его результат, средство регулирования деятельности общества в целом, его институтов, социальных групп или отдельных лиц [2]. Усвоение норм, моральных ценностей осуществляется в общении, особенно это характерно для подросткового возраста. В подростковом возрасте складываются две разные по своему значению системы взаимоотношений: одна с взрослыми, другая со сверстниками. Выполняя одну и ту же общую социализированную роль, эти две системы взаимоотношений нередко входят в противоречие друг с другом по содержанию и по регулирующим их нормам. Отношения со сверстниками обычно строятся как равнопартнерские и управляются нормами равноправия, в то время как отношения с родителями и учителями остаются неравноправными. Успехи в среде сверстников в этом возрасте ценятся более всего. В подростковых объединениях в зависимости от общего уровня развития и воспитания стихийно формируются свои кодексы чести. Конечно, в целом нормы и правила заимствуются из отношений взрослых. Однако, здесь пристально контролируется то, как каждый отстаивает свою честь, как осуществляются отношения с точки зрения равенства и свободы каждого. Нормативность в подростковых группах формируется стихийно, контроль над ней осуществляется в малых формах. Например: если подросток предал, подвел, бросил, ему могут объявить бойкот и оставить в одиночестве.

Поведение подростка представляет собой систему действий сознательной личности, в которой проявляются, в первую очередь, его взаимоотношения с социальной средой. Оно складывается из поступков — действий подростка, рассматриваемых в его соотношении с социальными, в том числе этическими и правовыми нормами, принятыми в обществе. Поступок — не любое действие, для него ведущее значение имеет сознательное отношение подростка к другим людям, к обществу, к нормам. Таким образом, поступок — это особое нравственно значимое действие, совершаемое в условиях альтернативного выбора. Подросток принимает поведенческие образцы, которые предлагает общество, и его поведение соответствует поведенческим нормам, в другом случае — ввиду расхождения между личностными ценностями и стандартами общества — эти нормы отвергаются личностью подростка [3].

По своей специфике, поведение подростков, является коллективно-групповым. Такая особенность поведения

объясняется следующим образом: во-первых, общение со сверстниками — очень важный канал информации, по нему подростки узнают многие вещи, которых по тем или иным причинам им не сообщают взрослые; во-вторых, это специфический вид механических отношений, совместная деятельность вырабатывает необходимые навыки социального взаимодействия, умение подчиняться коллективной дисциплине и в то же время, отстаивать свои права, в — третьих, это специфический вид эмоционального контакта. Таким образом, отношения с товарищами находятся в центре жизни подростка, во многом определяя все остальные стороны его поведения и деятельности. Нормы поведения подростков определяются требованиями со стороны родителей и учителей. И все же правила поведения подростков в большей степени зависят от нормативов референтной группы сверстников.

Сущность процесса нормотворчества заключается в том, что он имеет под собой две основы: социальную и правовую, которые параллельно развиваются и взаимодействуют между собой на протяжении всего этапа становления общества и государства. Еще можно сказать, что первична все-таки социальность нормотворчества, так как она существовала еще на начальных этапах развития общества и государства, выражаясь в санкционировании социальных норм (норм морали, обычаев, религии, ритуалов и т.д.), как основополагающих правил поведения в обществе. Исходя из этого, с точки зрения права, нормотворчество — это процесс создания и закрепления социальных и правовых основ, правил поведения в обществе и государстве, с последующим их санкционированием в законодательных актах государства и принятием некоторых из этих основ в качестве, официально незакрепленных, но действующих, имеющих важное место во внутригосударственной общественной жизни. Нормы многогранны, механизмы их влияния на поведение личности подростка сложны и в определенных условиях даже разнонаправлены, а поэтому в реальном поведении, как правило, встает вопрос творческого выбора, какой нормой воспользоваться в данной ситуации [4].

Педагогика, в числе своих задач, видит задачу воспитания нормотворчества — творческого выбора, принятия и применения норм. Для подростка норма — это модель, которая дает возможность избрать соответствующий общественным требованиям и индивидуальным интересам вариант поведения, она наполняет мотивацию позитив-



ными образцами поведения, делает ее устойчивой [2]. Нормы, как и ценности, требуют личного осмысления и предоставляют некоторую свободу выбора, особенно в условиях противоречия и конфликта норм, требующих определенного порядка действий. Более того, регулирование поведения людей посредством системы норм создает предпосылки для личной свободы индивида, с том числе и подростка. Степень свободы, а значит, и характер поведения во многом зависят от степени осознанности подростком объективной необходимости определенного поведения, от его умения сделать выбор и определить линию поведения не в разрез, а в соответствии с объективной необходимостью, продиктованной ему жизнью общества, согласовывать с ней свои действия [4].

Существенным фактором в интериоризации и практической реализации норм является волевой элемент сознания. Волевые качества личности есть тот эмоционально — психологический фактор, который в конечном счете играет решающую роль в выборе, а главное, в практической реализации норм поведения. Воля, как элемент механизма регуляции поведения, опосредует сознание и практику, в результате чего вырабатывается, проявляется способность подростка формировать и приводить в исполнение свои поведенческие установки [3].

Целью воспитания нормотворческого поведения подростка является не только творческий выбор, принятия и применения норм, а именно превращение их в привычку. Совсем недостаточно лишь осознать, выбрать ту или иную норму поведения, ее надо еще реализовать в качестве мотива поведения, что возможно при проявлении определенной внутренней активности. Если данный процесс происходит, то принятые личностью подростка нормы, устойчиво проявляясь в его поведении, выступают уже как личностные нормы — регламентирующие собственное поведение подростка. В таких случаях подросток не рассуждает о возможных последствиях своего поступка, не оценивает свои действия. Привычным поведением подростка будем считать не любые его поступки, а только такие, в которых выражается его сущность, отношение к окружающим людям, обществу. Механизм соотношения личностных норм и реального поведения весьма сложен и пока не изучен. Однако, процесс превращения нормы из внешнего требования в индивидуальные поступки является одной из сторон нормотворческого поведения. Функционирование норм как практических регуляторов поведения включает в себя уровни рационального и эмоционального отражения и отношения к нормам со стороны подростка. В первом случае, мотив к определенному поведению включает рациональное отражение ситуации, ее сознательную оценку и на основе этого рационального акта делается выбор соответствующего варианта поведения. Во втором — побуждение функционирует без такого предварительного мысленного анализа ситуации. Это будет такой выбор варианта поведения, при котором рационально — логический поиск решения отсутствует и в качестве мотива поступка высту-

пает привычность [1]. Следует отметить, что не всякая стереотипная привычка, может быть основанием для выполнения какой — либо нормы поведения. В данном случае, имеются в виду лишь те привычки, которые выступают как нормы поведения, выступающие своего рода закрепляющим фактором правил, требований той или иной нормы, в индивидуальном сознании и поведении подростка. Такие нормы поведения становятся настолько устойчивыми, что выполняя их, подросток может логически каждый раз не «проигрывать» ситуацию, это освобождает личность от многократного обращения к выбору вариантов поведения в той или иной ситуации. У подростка закрепляются навыки поступать определенным образом в тех или иных ситуациях [4].

Нормотворческое поведение подростка, подразделяется на сознательный выбор им моральных ориентаций, норм поведения и, в соответствии с этим, сознательного выбора конкретных поступков. Беспричинного выбора не существует. Предметом же специального осознания оснований выбора моральных ориентации становятся в подростковом возрасте. Именно для этого возраста характерно стремление выработать обоснование своей моральной позиции. Выделяется три уровня обоснования оснований выбора норм: эмпирический, логический и научно-теоретический. Наиболее распространенным и эффективным является эмпирический уровень. Только в непосредственной практике достигается единство личного смысла и объективного значения нормативного требования. Только собственный опыт может убедить подростка в правильности или ошибочности норм. До подросткового возраста собственный эмпирический опыт лишь дает субъекту почувствовать необходимость выполнения той или иной нормы. У подростков появляется возможность рассматривать практику не просто как сферу, где можно применить, но также и проверить моральные принципы, нормы поведения.

В случаях, когда эмпирического уровня недостаточно для возникновения ориентации в ситуации выбора, подросток должен прибегать к логическому способу обоснования. На логическом уровне он мысленно сопоставляет нормы, присутствующие в данной ситуации, между собой и со своей системой ценностей. В результате этих манипуляций устанавливается их непротиворечивость. Таким образом, существует возможность логически обосновать правомерность и некоторых еще неосвоенных норм. У данного способа нравственного выбора есть следующие ограничения. Он может использоваться только в рамках какой-то одной непротиворечивой системы моральных ценностей, при условии, что часть этих ценностей личность подростка уже приняла. Но невозможно данным способом обосновать правильность самих (уже принятых) основополагающих ценностей, норм поведения. Когда же возникает такая проблема, то следует либо обращаться к предыдущему эмпирическому уровню, либо переходить к следующему способу — научно-теоретическому. На этом уровне обоснования оснований выбора моральных ориен-

тации происходит путем апелляции к социально-историческим закономерностям, тенденциям развития общества. Начиная с подросткового возраста человек способен использовать все три способа обоснований [1].

Специфика нормотворческого поведения в данном возрасте, в том, что подростки опробуют не только нормы, существующие среди их родителей и учителей, но и нормы более старших ребят, нормы двора, компании, группы, а они нередко расходятся с морально-этическими представлениями взрослого сообщества. Выбор и освоение той или иной нормы, чаще всего происходит через отвержение этой нормы, особенно если подростку непонятны (не представлены) логические или практические основания нормы. Этот принцип, в данном случае, может быть сформулирован нами следующим образом: хотя правила по-

ведения и предписываются подростку извне, они должны быть таковы, как будто подросток сам их себе поставил. Возникает то, что мы называем экспериментаторской нормотворческой деятельностью подростков: попытки перенести правила из ситуации, где они применяются, в ситуации и отношения, которые такими правилами обычно не регулировались; попытки изменить правила и нормы, попытки придумать свои собственные правила и регулировать ими устоявшиеся отношения [5]. Таким образом, получая в процессе жизнедеятельности различные установки на поведение, в том числе в виде существующих в обществе норм, продумав и выбрав свой индивидуальный вариант поведения, подросток не просто пассивно подчиняется ему, а вы ступает в роли сознательного творца своего поведения.

### Литература

1. Бакштановский В.И. Моральный выбор личности. — М.: Педагогика, 2003. — 326 с.
2. Бобнева М.И. Социальные нормы и регуляция поведения. — М.: ЭКСМО, 2000. — 367 с.
3. Залевский, Г.В. Личность и фиксированные формы поведения / Г.В. Залевский. — М.: Ин — т психологии РАН, 2007. — 334 с.
4. Пеньков, Е.М. Социальные нормы — регуляторы поведения личности. — М.: Знание, 2001. — 315 с.
5. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. — СПб.: Питер, 2000. — 656 с.
6. Фельдштейн Д.И. Психология развития человека как личности. В 2-х томах. Том 2. / Д.И. Фельдштейн. — М.: МПСИ, МОДЭК, 2005. — 456 с.

## Ценностные ориентации личности как функции регуляторов социального поведения индивидов

Муртазин Р.А., аспирант

Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова

В современной России происходит смена ценностных ориентаций людей под влиянием различных обстоятельств, в том числе и экономической неустроенности. Философы, социологи, политологи отмечают, что в стране складывается новая морально-нравственная атмосфера, идет переоценка ценностей, их творческое переосмысление. Постепенно утверждается в общественном сознании ценностные ориентации, отражающие стремление современного человека к лидерству, успеху, власти над другими и т.д. Особо ярко это проявляется в молодежной, студенческой среде. Например, повышенные конкурсы на любые управленческие специальности.

В настоящее время в исследовании ценностных ориентации наблюдаются две основные тенденции: первая — стремление создать обобщенные теории строения и функционирования ценностных регуляторов поведения личности. В рамках этой тенденции активно разрабатываются различные характеристики ценностных ориентации: структура (А.Г. Здравомыслов, М.С. Каган, А.И. Титаренко, В.А. Ядов); механизм формирования (Л.М.

Архангельский, В.В. Водзинская, В.А. Панпурин); иерархичность (С.С. Бубнова, И.Г. Дубов, Н.И. Лапин). Регулятивную роль ценностных ориентации в жизнедеятельности человека исследуют М.И. Бобнева, О.И. Зотова, И. Ю. Истошин; вторая — исследование ценностных ориентации приобретает прикладной, характер. Особенно наглядно это проявляется в педагогических исследованиях, посвященных проблемам молодежи и образования. Исследованы структура и динамика ценностных ориентации различных групп молодежи, дифференцированных по социальному, региональному, возрастному и другим признакам (Р.Г. Гутова, В.Т. Лисовский; В.С. Собкин, Ч.А. Шакеева); методика формирования ценностных ориентации учащихся в различных условиях и средствами различных учебных дисциплин (Т.С. Анисимова, М.М. Гаджиева, И.В. Редина, Е.Ф. Яценко). В рамках данного направления в отдельную группу можно выделить работы авторов, в которых подробно рассматривается формирование определенной совокупности ценностных ориентации молодежи: духовных (Т.И. Пет-

ракова); трудовых (П. Р. Игнатенко); профессиональных (А. Я. Боев) и т.д.

Несмотря на неоднозначную трактовку учеными анализируемого нами понятия, можно констатировать, что ценностные ориентации личности — это знания, мнения и убеждения, определяющие предпочтения и конкретный выбор поведения. Смыслообразующим в этом объяснении ценностей является предыдущий опыт человека, на базе которого формируются представления о должном и жизненные притязания. Ценностные ориентации образуют своего рода внутренний стержень культуры человека, определяя тем самым линию его поведения.

На основе анализа научной литературы мы установили, что ценностные ориентации обладают двумя важнейшими качествами: высокой устойчивостью и изменчивостью, являясь выражением меры динамизма и открытости общества, его групп и индивидов. Поэтому, **ценностные ориентации** отражают одновременно индивидуальный и общественный характер деятельности **человека**, на основе которых осуществляется удовлетворение его потребностей в различных сферах. В этой связи можно утверждать, что ценностные ориентации личности представляют собой сложную многоуровневую иерархическую систему, а, следовательно, выполняют важные функции регуляторов социального поведения индивидов.

В данных условиях перед высшей школой стоит очень сложная и супер-ответственная задача — найти методы управления ценностными ориентациями студенческой молодежи и вести целенаправленную работу по их формированию или коррекции в социально-значимых направлениях.

Проведенный теоретический анализ позволил нам выделить 5 функций ценностных ориентаций: целеполагания, оценки, мотивации, саморегуляции, и контроля.

1. **Функция целеполагания.** Н.Ф. Наумова считает ценностные ориентации как один из механизмов целеполагания, так как они ориентируют человека среди объектов природного и социального мира, создавая упорядоченную и осмысленную картину мира. По её словам, ценностные ориентации дают основание для выбора из имеющихся альтернатив целей и средств, для порядка предпочтений, оценки и отбора этих альтернатив, определяя «границы действия», т.е. не только регулируют, но и направляют эти действия [4]. По мнению М.С. Яницкого, тем самым система ценностных ориентаций определяет жизненную перспективу, «вектор» развития личности, являясь важнейшим его источником и механизмом, и является психологическим органом, связывающим в единое целое личность и социальную среду, выполняющим одновременно функции регуляции поведения и определения его цели.

2. **Оценочная функция.** Оценочная функция вызывает определенное эмоциональное отношение личности к разным сторонам и явлениям жизни на основе личного опыта. Эмоциональное отношение выражается в определении значимости полученных знаний в конкретной ситуации или на будущее с точки зрения индивида, группы,

общества. Ценным признается то, что служит объектом желания и целей деятельности, что подвергается выбору и предпочтению в ряду других явлений.

Ценностно-ориентировочная оценка обогащает представления и понятия студентов о людях и о себе, предоставляет им возможность сопоставлять свои нравственные, трудовые, эстетические и другие качества с требованиями общества. Следовательно, оценочная функция выступает в качестве высшего контрольного органа регуляции всех побудителей активности человека, определяя приемлемые способы их реализации.

3. **Мотивационная функция.** По мнению Ф.Е. Василюк, ценность внутренне освещает всю жизнь человека, наполняя её простотой и подлинной свободой. Поэтому ученый справедливо полагает, что ценности приобретают качества реально действующих мотивов и источников осмысленности бытия, ведущие к росту и совершенствованию личности в процессе собственного последовательного развития [2]. Система ценностных ориентаций, тем самым, является важнейшим психологическим органом саморазвития и личностного роста, определяя одновременно его направление и способы его осуществления. К.А. Альбуханова-Славская и А.В. Брушлинский описывают роль смысловых представлений в организации системы ценностных ориентаций, которая проявляется в следующих функциях:

- принятии (или отрицании) и реализации определённых ценностей;
- усилении (или снижении) их значимости;
- удержании (или потере) этих ценностей во времени [1].

4. **Функция саморегуляции** в ценностных ориентациях личности охватывает все уровни системы побудителей активности человека. Как замечает в этой связи А.Г. Здравомыслов, специфика действия ценностных ориентаций состоит в том, что они функционируют не только как способы рационализации поведения, их действие распространяется не только на высшие структуры сознания, но и на те, которые обычно обозначаются как подсознательные структуры. Они определяют направленность воли, внимания и интеллекта [3].

Ценностные ориентации обеспечивают саморегуляцию деятельности человека, заключающуюся в его способности сознательно решать стоящие перед ним задачи, осуществлять свободный выбор поступков, утверждать своей деятельностью те или иные социально-нравственные ценности [там же, с. 16].

5. **Контролирующая функция**, отслеживающая уровни освоения ценностных ориентаций личностью в конкретных социокультурных условиях развития общества.

Для определения развитости выделенных нами функций ценностных ориентаций студенческой молодежи был использован тест смысловых ориентаций (СЖО). В тестировании приняли участие 1386 студентов нескольких университетов Южного Урала. Результат следу-

ющий: показатели по всем шкалам ниже среднестатистической нормы для данной возрастной группы.

1. Цели в жизни (функция целеполагания). По этой шкале были получены результаты среднegrupпового показателя ниже стандартного отклонения. Можно заключить, что студенты не видят своей жизненной перспективы, обладают нечеткими жизненными целями и низкой осмысленностью жизни.

2. Процесс жизни (интерес и эмоциональная насыщенность жизни) соответствует мотивационной функции. Был получен умеренно-низкий показатель по этой шкале, что свидетельствует об определенной неудовлетворенности студентами своей жизнью в настоящем времени. Они воспринимают жизнь несколько в серых тонах, считая её не очень интересной и насыщенной яркими событиями.

3. Результативность жизни (удовлетворённость самореализацией) — оценочная функция. Полученный результат тестирования немногим отличался от среднестатистической нормы. Можно сделать вывод, что студенты в основном удовлетворены прошедшими жизненными событиями, считают их продуктивными.

4. Локус контроля — Я (Я — хозяин жизни) — функция саморегуляции. Результаты были умеренно-низкими, что дает основание полагать о недостаточно устойчивых ощущениях студентами себя как хозяев положения в жизни, что им недостаточно свободы в выборе своего поведения для достижения поставленных жизненных целей

5. Локус контроля — жизнь (управляемость жизни) — контролирующая функция. По результатам тестирования был получен умеренно-низкий показатель. Следовательно, студенты убеждены, что человеку далеко не всегда дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь.

Таким образом, все функции ценностных ориентаций студентов развиты слабо, поэтому студенты мало ощущают контроль над происходящим, а все смысло-жизненные ориентации направлены в большинстве случаев на настоящее время. На основе сделанного исследования, можно утверждать, что воспитательная система в вузах нуждается в новых методиках, технологиях и социально-значимых ориентирах, которые обеспечат переход ценностных ориентаций студентов на качественно новый уровень.

### Литература

1. Абульханова-Славская, К. А. Философско-психологическая концепция С. Л. Рубинштейна: К 100-летию со дня рождения / К. А. Абульханова-Славская, А. В. Брушлинский. — М.: Наука, 1989. — 248 с.
2. Василюк, Ф. Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций) / Ф. Е. Василюк. — М.: Изд-во МГУ, 1984. — 200 с.
3. Здравомыслов, А. Г. Потребности, интересы, ценности / А. Г. Здравомыслов. — М.: Политиздат, 1986. — 222 с.
4. Наумова, И. Ф. Социологические и психологические аспекты целенаправленного поведения / И. Ф. Наумова. — М., 1988. — 199 с.

## Методологические основы педагогической эргономики

Окулова Л. П., кандидат педагогических наук, доцент

Чайковский государственный институт физической культуры (г. Воткинск)

В настоящее время можно говорить о существовании в отечественной науке нескольких исследовательских направлений, занимающихся эргономикой, результаты которых можно использовать в сфере образования.

Методология инженерно-психологического проектирования рабочих мест исследовалась **Зараковским**, **Зинченко**, **Ломовым**, **Пановым**, **Щедровицким**. Применение информационных технологий в образовании анализировали Т. П. Воронина, В. П. Демкин, В. И. Овсянников, В. В. Солдаткин, А. Н. Романов, А. Н. Тихонов. Исследованиями в области психологии образования занимались В. Н. Андреев, Г. Б. Скок, Э. Г. Скибицкий, А. Е. Сережкина. Новым направлением для России является эргономика образования. Вклад в эту сферу внесли А. А. Гречихин, Г. А. Краснова, В. М. Мунипов. Эргономический подход к изучению функциональных состояний человека был предложен А. Б. Леоновой, В. И. Медведевым, Л. Д. Чайновой. О те-

ории учебной книги для высшей школы написаны труды А. А. Беловицкой, С. Г. Антоновой, И. Г. Моргенштерном, И. Е. Баренбаумом, М. П. Ельниковой. Влияние предметно-пространственной среды и ее отдельных компонентов на работоспособность, функциональные состояния, удовлетворенность трудом работников проанализированы в работах Н. М. Беляевой, М. Дерибере, В. Зефельд, А. Мещеркин, Г. Х. Шахбозян, Ф. М. Шлейфман. Требования и принципы рациональной организации рабочих мест с учетом антропометрических психологических данных человека детально изучены В. В. Зефельд, В. М. Муниповым, О. Н. Чернышевой, Л. Шишловой. Исследуется рассматривается проблема функционального комфорта Л. Д. Чайновой, В. П. Зинченко, В. М. Муниповым. В. Г. Зыскин представил теоретическое описание единого замысла на создание оптимальной предметно-пространственной среды учреждений по системе психолого-педагогических, эрго-



номических и дизайнерских критериев, подход к организации ППС исходя из ее функций, на основе анализа особенностей деятельности.

В ряде зарубежных исследований установлена зависимость между производительностью трудовой деятельности и ее материальными условиями (Evans David R., Pellizari Joseph R., Culbert Brenda J., Metzen Michelle T.), отмечалась необходимость внимания руководителя к рациональной организации рабочей среды в целях оптимизации труда персонала (Форд Г., 1991).

Существенное действие на методологические взгляды педагогической эргономики оказали идеи:

- профессионализма деятельности и личности (Кузьмина Н.В., 1990 Деркач А.А., Зазыкин В.Г., 2000);
- педагогических условий и факторов развития профессионализма (Зазыкин В.Г., 2000; Кузьмина Н.В., 1989);
- высокопродуктивной деятельности (Богданов Е.Н., Зазыкин В.Г., 2003 и др.);
- концепция функциональных состояний и функционального комфорта (Леонова А.Б., Медведев В.И., 1981; Деревянко Е.А., Хухлаев В.К. и др., 1990; Чайнова Л.Д., Каширина Л.В., 1980; Чайнова Л.Д., 1974; 1983; 1985); Чайнова Л.Д., Комарова И.А. Афанасьев А.С., Сосновская С.Т., 1972; Данилова Н.П., 1992);
- акмеологическая эргодизайнерская концепция психолого-педагогически адаптированной и эстетически значимой предметно-пространственной среды организаций и учреждений (Зазыкин В.Г., 1997);
- синергетический подход в системе образования (И. Пригожин, В.И. Аршинов, В.Г. Буданов, А.И. Бочкарев, В.Г. Виненко, Е.И. Князев, С.П. Курдюмов, В.М. Нестеренко, И. Пригожин, С.С. Шевелева, A.G. Maslow);
- концепция экологизации педагогической технологии (А.Г. Бусыгин, Л.В. Моисеева, Е.В. Орлов, Н.А. Лызь, А.Ф. Аменд, Н.М. Александрова, О.А. Овсянникова).

С целью исследования понятия и сущности эргономики как науки, на основе анализа научных работ Б.Ф. Ломова, А.Н. Леонтьева, В.П. Зинченко, В.М. Мунипова, О.А. Крылова, Г.М. Зараковського, К. Маррела, В. Синглтон и др., сделан вывод, что эргономика относится к той же группе наук, что и инженерная психология и психология труда. Она в значительной степени использует схожие с ними методы исследования. Однако принципиальное отличие эргономики заключается в том, что ее интересует, прежде всего, функциональная структура системы «человек — машина — среда», которая определяет положение и роль человека в системе, внутренние связи системы, взаимодействие со средой.

Эргономика (от греч. *ergon* — работа и *nomos* — закон) — область научно-прикладных исследований, находящихся на стыке технических наук, психологии и физиологии труда, в которой разрабатываются проблемы проектирования, оценки и модернизации систем «человек-техника-среда».

В.Н. Дружинина трактует эргономику как область научно-прикладных исследований, находящихся на стыке технических наук, психологии и физиологии труда, в которой разрабатываются проблемы проектирования, оценки и модернизации системы «человек — коллектив-машина — среда — социум — культура — природа».

В. Паронджанов определил **эргономику как** отрасль науки, изучающую человека (или группу людей) и его (их) деятельность в условиях производства с целью совершенствования орудий, условий и процесса труда. Основной объект исследования эргономики — системы «человек — машина». Метод исследования — системный подход.

Эргономика — наука о том, как превратить сложную, трудную и противную работу в простую, легкую и приятную.

Когнитивная эргономика — наука о том, как облегчить и улучшить умственную работу.

Эргономизация науки — облегчение и улучшение научной деятельности (за счет устранения интеллектуальных трудностей).

Эргономизация образования — облегчение и улучшение учебной деятельности (за счет устранения интеллектуальных трудностей).

Изучением мозга, интеллекта и интеллектуальной деятельности занимаются когнитивная наука, психология, нейробиология, логика, кибернетика и как бы синтезирующая их практические достижения наука о человеческих факторах — эргономика.

Особенность методологии данного комплексного исследования педагогической эргономики состоит в том, что она вбирает и широко использует комплексы различных методов: психологических, педагогических, социальных, математических, статистических, эргономических и других.

Анализ результатов исследований позволяет сформулировать базовое определение понятия системы «преподаватель — обучающийся — учебная среда», которое создает объектную отрасль педагогической эргономики.

Под педагогической эргономикой мы понимаем направление в современной школе, который занимается комплексным изучением и проектированием педагогической деятельности преподавателя и учебной деятельности студента в системе «преподаватель — студент — учебная среда» с целью обеспечения ее эффективности. Преподаватель и студент рассматриваются как носители деятельности, а учебная среда имеет интегральную функцию.

Таким образом, важнейшим признаком педагогической эргономики является неразрывность человеческого фактора и факторов учебной среды, а выявление особенностей этого синтеза определяет сущность педагогической эргономики как отрасли педагогической науки.



*Литература*

1. Кriuлина А.А. Эргономика высшего педагогического образования/А.А. Кriuлина. — М., 1997. — Деп. в НИИ ВО 04.03.97, №30—97 деп.66.
2. Мунипов В.М, Зинченко В.П. Эргономика: человеко-ориентированное проектирование техники, программных средств и среды. Учебник для вузов/ В.М. Мунипов, В.П. Зинченко. — М.: ЛОГОС, 2001. — 356с.
3. Паронджанов В.Д. Как улучшить работу ума: Алгоритм без программистов — это очень просто! — М.: Дело, 2001, — 372 с.
4. Чайнова Л.Д. Напряженность как ведущее функциональное состояние работающего человека.//Проблемы системного исследования состояния напряженности человека. М., 1988. — с.8—19.

**Ответственность личности в контексте духовно-нравственного воспитания**

Показаньева Д.А., студент

Кубанский государственный университет

В эпоху глобальных перемен, когда происходит стремительное развитие новой цивилизации, и жизнь коренным образом меняется, общество испытывает духовный кризис. И в условиях переоценки ценностей и смены идеалов проблема воспитания нравственных качеств личности становится одной из приоритетных. Ответственность и гражданственность как одни из основных качеств характера человека являются одними из первичных принципов человеческого бытия и нравственности.

Возникла ситуация, когда для активного существования и преобразования среды обитания, люди должны обращаться в поисках решения многих вопросов к духовно-нравственным потенциалам нашей страны, что требует соответствующей работы образовательных учреждений с молодым поколением. В современных условиях проблема воспитания приобретает особую остроту. Условия научно-технического прогресса ведут к культурному хаосу, люди, а особенно молодёжь становятся заложниками средств массовой информации; поставлено под вопрос воспитание вообще, как покушение на личную, духовную свободу, на индивидуальность растущей личности. Основным источником ценностей для подрастающего поколения являются СМИ, которые пропагандируют в качестве идеала «богатое, сытое, лишённое нравственных сомнений и угрызений совести существование» [1, с. 112—116].

Будущее нашей страны рискует оказаться в руках циничных эгоистичных, совершенно безнравственных людей, лишённых чувства долга перед своей страной, семьёй и окружающими людьми, попирающими элементарные моральные законы человеческого общежития в угоду своим примитивным желаниям.

Единственным выходом из глубокого культурного кризиса безнравственности видится обращение к духовно-нравственному воспитанию. Решение этой задачи предполагает осмысление вопросов воспитания не только в средней общеобразовательной школе, но и в средних профессиональных заведениях, и, конечно, в высших

учебных заведениях, тем более формирование духовно-нравственной готовности личности к жизнедеятельности в быстро меняющихся условиях стало важной проблемой педагогики высшей школы.

Несмотря на то, что проблема формирования нравственных качеств личности существует и остаётся актуальной на протяжении достаточно большого количества времени, целенаправленному воспитанию студентов и школьников уделяется мало внимания. Возможно, это обусловлено мнением, что человек в 18—19 лет — это уже сформировавшаяся личность и не следует покушаться на её индивидуальность — это не приведёт к желаемому результату. Могу предположить, что кроме названной причины существует ряд других, среди которых — неверное понимание функции вуза, которая сводится лишь к образованию молодого поколения, передачи им определённых знаний и формированию профессиональных навыков в соответствии с выбранной специальностью, а воспитание важных для будущей самостоятельной жизни личностных качеств отходит на второй план.

Результат сложившейся ситуации — низкий уровень общей культуры студентов и школьников, иждивенческие настроения, неспособность самостоятельно решить многие жизненные проблемы цивилизованным путём, отсутствие целеполагания, примитивные интересы и неуважение к окружающим людям — социальный эгоизм. Распространены такие социальные пороки общества как расовая ненависть, социальная агрессия, преступность и отсутствие патриотизма у современной молодёжи.

Поэтому перед педагогами школы и вуза, как основных звеньев подготовки специалистов, стоит социально значимая задача по созданию условий, способствующих развитию у учащихся ответственности как личностно и профессионально значимого качества, отвечающего потребностям российского общества, обеспечивающего специалисту конкурентоспособность на рынке труда, и гражданственности, как важного социального свойства индивида.

Значение задачи формирования нравственных качеств у студентов состоит в том, что высокая степень их сформированности в процессе обучения обеспечивает студентам конкурентоспособность в современных условиях, становление их как специалистов, обладающих профессиональной ответственностью, способных успешно выполнять свои профессиональные обязанности.

Для того, чтобы установить преемственность развития гражданственности и ответственности как основных качеств личности в контексте нравственного воспитания, мною были проведен ряд методик по выявлению уровня гражданственности, а также уровня волевой саморегуляции и ответственности у учащихся общеобразовательных школ и студентов вуза.

Проведённое исследование по выявлению у *младших школьников (учащихся 3–4 классов) таких качеств, как чувство справедливости, бережное отношение к природе, любовь к стране, ответственность* позволило сделать следующие выводы: большинство учащихся начальных классов обладают достаточно высоким уровнем гражданственности и ответственности. Лишь незначительная часть опрошенных из всего числа испытуемых недостаточно проявляют активность и инициативу в делах класса, ответственность к порученным делам и нарушают дисциплину. Можно предположить, что подобные результаты обусловлены возрастной категорией испытуемых — учащиеся зачастую отвечают не так, как есть на самом деле, а как правильно, как надо. Что, в общем, является предпосылкой к формированию у них навыков поступать в соответствии с общепринятыми нормами поведения, развитию у них способности сознательно контролировать своё поведение в соответствии с ними. Можно предположить также, что причиной полученных высоких результатов может быть неверное понимание учащимися предложенных вопросов из-за отсутствия целенаправленного разъяснения и воспитательной работы со стороны педагогов. Данное предположение позволяют сделать и результаты метода наблюдения за работой педагогов в начальных классов — нацеленность на получение результата образовательного (усвоение учащимися знаний), но не воспитательного.

В ходе проведённого исследования по *выявлению уровня гражданственности у подростков (учащихся 8–11 классов в возрасте 12–17 лет)* получены следующие результаты:

19 % испытуемых проявили низкий уровень гражданской воспитанности; 76 % испытуемых показали средний уровень развития гражданственности; 5 % испытуемых показали высокий уровень гражданской воспитанности.

Сравнивая полученные ранее результаты сформированности гражданских качеств у младших школьников и подростков, можно сделать вывод, что чем старше становится человек в своём процессе взросления, тем ниже у него уровень социального и личностного контроля, появляется безответственное отношение к учёбе и окружающим людям, нарушение общественного порядка,

равнодушие к прошлому своей страны и бездействие в отношении её будущего.

Как верно заметил В.А. Сухомлинский, «гражданственность — это прежде всего ответственность, долг — та высшая ступень в духовной жизни человека, на которой он отдаёт себя служению идеалу» [7, с. 114]. Взаимосвязь данных личностных характеристик очевидна, поэтому мною также были проведены исследования по выявлению уровня волевой саморегуляции и уровня ответственности у учащихся школ и студентов.

Результаты проведённой методики по выявлению *уровня волевой саморегуляции* позволяют сделать следующие выводы:

— процент учащихся старших классов общеобразовательной школы и студентов вуза начальных курсов, обладающих высоким уровнем волевой саморегуляцией, невысок, хотя и выше среднего уровня. Высокий уровень по общей шкале волевой саморегуляции характерен для лиц активных, самостоятельных и независимых. Их отличает уверенность в себе, реалистичность взглядов, они способны контролировать свои поступки и умеют распределять усилия. Можно предположить, что больший процент испытуемых (старшеклассников) таковыми себя и считает, но не всегда это действительно так. Часто оценка себя самого является у них завышенной в силу особенностей возрастного этапа — перехода от периода детства к периоду юности — возможность быть более самостоятельными может создавать некоторые иллюзии истинной самостоятельности и способности контролировать свои поступки и действия, иллюзии реалистичности взглядов на жизнь. Следует заметить, что количество студентов, обладающих высоким и низким уровнем волевой саморегуляции в процентном соотношении одинаково, что указывает на некоторую степень личностной зрелости студентов и более объективной оценки себя самих в плане характерологических качеств, чем старшеклассников.

— достаточно высок процент старшеклассников, обладающих низким уровнем волевой саморегуляции. В данном случае наблюдается чувствительность, эмоциональная неустойчивость и неуверенность личности. Общий фон активности снижен, рефлексивность невысока. Для испытуемых, обладающих низким уровнем волевой саморегуляции свойственна импульсивность и неустойчивость намерений. Это может быть связано как с эмоциональной незрелостью личности, так и с такими свойствами характера, как утонченность натуры, которой не свойственны способность к рефлексии и самоконтролю. — субшкала «настойчивость» в проводимой методике характеризует стремление человека к завершению начатого дела. Процент испытуемых, имеющих высокий уровень по данной субшкале несколько выше, чем процент учащихся, обладающих низким уровнем настойчивости. Но процент испытуемых с низким уровнем настойчивости также достаточно велик, что свидетельствует о повышенной лабильности, неуверенности, импульсив-

ности, что может привести к непоследовательности поведения, сниженным фоном активности и работоспособности, свободной трактовке социальных норм.

— субшкала «самообладание» отражает уровень произвольного контроля эмоциональных реакций и состояний. Высокий балл по данной субшкале указывает на эмоциональную устойчивость личности, на способность человека владеть собственным поведением в различных ситуациях, готовность к восприятию неожиданного. Люди с низким уровнем самообладания характеризуются спонтанностью и импульсивностью, обидчивостью, невозможным фоном настроения.

Авторы методики по выявлению уровней волевой саморегуляции А.В. Зверьков и Е.В. Эйдман замечают, что социальная желательность по данным шкалам неоднозначна: высокие уровни развития волевой саморегуляции могут быть связаны с проблемами в организации жизнедеятельности и отношениях с людьми, они могут служить причиной появления дезадаптивных черт и форм поведения. Низкие уровни развития настойчивости и самообладания свидетельствуют о нарушениях в развитии свойств личности, но могут выполнять компенсаторные функции, в отличие от крайних выражений высоких уровней развития таких качеств, как воля, настойчивость и самообладание.

Результаты проведённой методики по выявлению *уровня ответственности* позволяют сделать следующие выводы:

— процент учащихся старших классов средней общеобразовательной школы, обладающих высоким уровнем ответственности, является небольшим. Большая часть испытуемых имеет средний уровень ответственности. Низкий уровень ответственности превалирует над высоким. Можно сделать вывод, что процент учащихся с развитым чувством долга, предпочитающих доводить начатые дела до конца, берущих ответственность за других, целеустремлённых является недостаточно высоким. Зачастую старшеклассникам свойственны склонность к спонтанным и непоследовательным решениям, неточность и необязательность, излишне легковесное отношение к своим обязанностям и к жизни в целом. Но достаточно большой процент учащихся старших классов всё же обладают чувством ответственности и долга, иногда они бывают излишне пассивными — боязнь дополнительных обязанностей. Данные результаты позволяют сделать предположение о том, насколько преобразования в современном обществе влияют на личность школьника — динамичность общественных процессов возлагает на учащихся больше ответственности, что способствует раннему взрослению подростков, формированию способностей принимать зачастую решения самостоятельно, касающихся их непосредственно. Следует заметить также, что на современном этапе развития общества, человек в 15–17 лет оказывается более мобилен и динамичен, чем его родители, часто не имеющие способности так быстро приспосабливаться к изменениям в обществе, как их дети.

Поэтому подростки, сталкиваясь с проблемами современности, вынуждены решать их самостоятельно, что является предпосылкой для развития у них ответственности, инициативности и жизненной активности. Но процент таких подростков среди учащихся старших классов невелик — количество учащихся, не приспособленных к решению жизненных задач, остается достаточно высоким.

— среди студентов начальных курсов процент учащихся с низким уровнем ответственности равнозначен количеству учащихся с высоким уровнем ответственности. Средним уровнем ответственности обладает большая часть студентов вуза. Это указывает на более высокую личностную зрелость учащихся, на критическое отношение к себе, объективную оценку своей личности.

Конечно, результаты проведённых методик по выявлению уровня волевой саморегуляции и уровня ответственности у старшеклассников и студентов нельзя считать полностью достоверными — здесь имеет место один из факторов риска субъективного оценивания (испытуемыми самих себя). Для более подробного анализа ответственности как характерологической черты личности я планирую в дальнейшем использовать и другие методы исследования данного феномена, в частности, метод наблюдения.

И всё же, основной вывод, который позволяют сделать мне проведённые методики, следующий — в учебных заведениях, в частности, в средней общеобразовательной школе и вузе, уделяется недостаточное внимание целенаправленному формированию ответственности и гражданственности у учащихся. А безответственность может в дальнейшем проявляться в отношении к профессии, работе и обществу в целом, результат которого — асоциальное и антисоциальное поведение.

Поэтому существует необходимость в целенаправленном развитии ответственности у учащихся как ответственного отношения к учёбе, к будущей профессии, к обществу в целом, так как развитое чувство ответственности является предпосылкой успешной жизнедеятельности человека и его конкурентоспособности на рынке труда.

Таким образом, существует социальная потребность в формировании у учащихся ценностного отношения к своему ближайшему окружению, в формировании толерантности к людям другой национальности, развитии таких качеств, как способность отстаивать свою позицию, в том числе, по возможности, в политических вопросах, непосредственно касающихся граждан, умение грамотно и цивилизованно решать создавшиеся конфликтные ситуации.

Ведь как верно заметил В. А. Сухомлинский, «чем тяжелей преступление, тем больше в нём бесчеловечности, жестокости, тупости, тем беднее интеллектуальные, эстетические, моральные интересы и потребности...» [9, с. 9].

Необходимо повышать нравственный, гражданский, интеллектуальный уровень развития учащихся, предоставлять им возможность самовыражаться в позитивных формах, в частности, в неформальных объединениях позитивной направленности, или создавая для них необхо-

димые организации по интересам, а также в учебной познавательной деятельности, ведущей в этом возрасте.

Я полагаю, что сущность духовно-нравственного воспитания состоит в стимулировании у учащихся интереса к отечественной истории, формировании уважительного отношения к труду, поощрении принимать посильное участие в происходящих событиях в стране, в реализации молодёжных инициатив социокультурной и охранно-оздоровительной направленности [8, с. 42].

На основании педагогического опыта в области гражданского воспитания, в частности, на основании опыта Н. Коваленко, Е. Рымановой, Н. Мичеевой, М. Игнаткиной, В. Горбунова и др., а также рассматривая духовно-нравственное воспитание как совокупность форм и средств, я выделила основные и наиболее эффективные.

Они направлены на формирование у учащихся таких гражданских качеств, как трудолюбие, ответственность, уважение к правам и свободам человека, любовь к семье, окружающей природе, толерантность.

Следует заметить, что наиболее оптимальным возрастом для формирования перечисленных личностных свойств является подростковый возраст, так как именно в этом возрасте личность стремится к самоопределению, самореализации и социальной активности. Подростковый возраст заслуживает особого внимания педагогов и потому, что у юных граждан ещё недостаточно сформировано мировоззрение, представление о деятельности в разрешении конфликтов и проблем, зачастую самовыражение происходит в асоциальных формах.

Но, как верно замечает З.Я. Капустина в статье «Воспитание гражданственности в условиях обновляющейся России» «развитие и рост гражданского самосознания представляет собой сложный многоуровневый процесс» [2, с. 46]. А это означает, что процесс воспитания гражданственности необходимо начинать ещё в младшем школьном возрасте и таким образом подготавливать личность к вос-

приятию ценностей общества, социальных норм и правил поведения в дальнейшем процессе взросления.

Обобщая вышесказанное, следует заметить, что представленная программа может быть адаптирована к возрастной категории детей младшего и старшего школьного возраста для развития и формирования гражданственности и ответственности как компонентов духовно-нравственного воспитания.

Таким образом, сферами применения предложенной данной программы являются средние общеобразовательные учреждения, а также образовательные учреждения профессионального среднего и высшего звена.

Итак, формами развития гражданственности у подростков и младших школьников, включающей в качестве основного компонента ответственность личности, являются:

- организация правовых лекториев «День уголовного права», «День покупателя», «День истории России», «День семейного права»;

- проведение вечеров вопросов и ответов по актуальным проблемам (в качестве примера — методика «Гражданский форум», авторы Коваленко Н., Комаров К., Чуйкова И., Якимович И. [3, с. 5–14];

- проведение спецкурсов «Флора и фауна Краснодарского края», «Литература», «Экология», «История», «Искусство»;

- экскурсии по родному городу, краю — «Дома и улицы родного города»;

- музейная работа — создание школьного музея;

Данные формы работы с подростками и младшими школьниками осуществляются с помощью таких средств воспитания, как общение, природа, культура, дело (труд), познание, игра.

И, главным фактором духовно-нравственного воспитания является, конечно, личность педагога, богатство его души, способность к творчеству, любовь к Родине, любовь к детям и гражданская смелость.

### Литература

1. Данилюк А.Я. Нравственное и гражданское воспитание: взгляд компаративиста // Педагогика. — №8, 2008. — с. 112–116.
2. Капустина З.Я. Воспитание гражданственности в условиях обновляющейся России // Педагогика. 2003, №9.
3. Коваленко Н., Комаров К., Чуйкова И., Якимович И. Гражданский форум: от общественного мнения к общественному суждению // Воспитание школьников. — №4, 2006 — с. 5–14.
4. Косарецкая С. В., Синягина Н. Ю. О неформальных объединениях молодёжи — М.: Гуманитар. издание центр ВЛАДОС, 2004. — 159 с. — (Семейная библиотека) — ISBN 5–691–01272-X.
5. Маленкова Л. И. Теория и методика воспитания. Учебник. — М.: Педагогическое общество России, 2004. — 480с. ISBN 5–93134–251–6
6. Мичеева Н. Патриотическое воспитание через изучение истории региона // Воспитание школьников. — №5, 2008. — с. 28–30.
7. Муздыбаев К. Психология ответственности. Ленинград, Издательство «Наука», 1983. Монография 7. Полонский И. С. Внешкольное общение как фактор формирования личности подростков и юношей // Прикладные проблемы социальной психологии. — М., — 1983. — С. 24–31.
8. Селиванова О. А. Щепина Ю. А. О неформальных объединениях безнадзорных подростков // Педагогика. — №10, 2005 — с. 49–52.
9. Сухомлинский В. А. Рождение гражданина/Пер. с укр. Н. Дангуловой. — 3-е изд. — М.: Мол. Гвардия, 1979. — 335 с.



## В.Ф. Одоевский о становлении духовно-нравственной личности в условиях междисциплинарной интеграции

Сулим Н.Н., аспирант

Смоленский государственный университет

В современном российском обществе проблема духовно-нравственной жизни человека остаётся основополагающей, поскольку её решение, в конечном счете, определяет характер и направление развития человека, формы его взаимодействия с миром.

В работах [1,2,3] была высказана мысль, что духовность является компонентом мировоззрения человека, фрагментом его знания, что под духовностью человека понимается его способность различать и выбирать истинные нравственные ценности и подчинять им свои поступки, поведение, способ жизни.

По мнению авторов работ [4,5], в основе нравственности лежит любовь к истине, добру, справедливости, что является важным проявлением духовности.

В работах [1–5] описаны подходы к трактовке понятий «духовность» и «нравственность», изучение и анализ которых позволяют выделить следующее:

- духовность выступает в качестве регулятора поведения и деятельности человека, его взаимоотношений с другими людьми;
- в качестве важнейших психологических характеристик духовности выделяются ценности и ценностные ориентации, нравственные свойства личности;
- духовность есть индивидуальное бытие, нравственность — принципы на основе духовности;
- нравственность — это руководство к действию, а духовность — это действие.

Философ, писатель, педагог XIX в. В.Ф. Одоевский (1803–1869) не дал конкретных определений понятиям «духовность», «нравственность». Но он не раз высказывал мысль, что духовность и нравственность человека определяются не столько его образованностью, широтой и глубиной культурных запросов и интересов, сколько предполагают постоянный и непрекращающийся труд души, осмысление мира и себя в этом мире, стремление к самосовершенствованию, преобразованию пространства собственного внутреннего мира, расширению своего сознания [6, 7]. По мнению В.Ф. Одоевского, обучение станет одновременно процессом формирования духовно-нравственной личности, если не будет сводиться к бездумному заучиванию, накоплению фактов, без их понимания, без установки причинно-следственных связей между ними, без обобщения, без поиска идеи, без формирования на основе полученных знаний мировоззрения. «Как бы ни было совершенным воспитание по своему направлению, оно может быть завершено только на путях обучения, путях развития и обогащения детского мышления... Не всякое обучение будет воспитывать. Для того чтобы обучение воспитывало, необходимо, чтобы оно

удовлетворяло определённым условиям: а) чтобы оно отвечало потребностям времени, б) чтобы способствовало выработке цельного мировоззрения» [8, с.42].

В.Ф. Одоевский утверждал, что для становления духовно-нравственной личности необходимо организованное, целенаправленное создание условий, одним из которых является осуществление межпредметных связей за счёт интеграции дисциплин.

В ряде исследований последнего времени [9, 10, 11] рассматривались вопросы о сущности междисциплинарной интеграции, о средствах и видах интеграции при изучении отдельных дисциплин [12, 13]. В данных исследованиях было установлено, что:

- интеграция в педагогическом процессе — одна из сторон процесса развития, связанная с объединением в целое ранее разрозненных частей;
- сущность процесса интеграции — качественные преобразования внутри каждого элемента, входящего в систему;
- межпредметные связи — один из путей интеграции образования.

По мнению В.Ф. Одоевского, именно межпредметные связи способствуют формированию у обучающегося познавательного и поисково-исследовательского отношения к действительности, творческого отношения к науке. Овладевая целостным представлением о мире, обучающийся получает возможность самоопределяться в жизни. Во-первых, фундаментом твёрдых взглядов и убеждений юного человека становятся методологические идеи высокой степени обобщённости. Во-вторых, усвоение личностью системы ценностей, эталонов, идеалов и норм, формирование моральной готовности следовать своему гражданскому долгу происходят в результате организации активной практической деятельности обучающегося, которая приобретает обобщённый характер. В-третьих, в процессе межпредметного обучения система взглядов обучающегося опирается на единство сознания и переживания. Обучающийся приходит к абстрактному мышлению в результате чувственного отражения действительности. Затем начинается движение от абстрактного к конкретному, что совершенствует интеллектуальный компонент мировоззрения. Таким образом, знания, проникнув в сферу чувств личности, становятся убеждениями, определяют готовность и решимость человека регулировать своё поведение, принимать обоснованные решения, подводят к определённой деятельности.

Однако с дифференциацией научных знаний растёт количество и объём учебных предметов в школах, что влечёт за собой тяжёлое явление школьной жизни — перегрузку



программ, что порождает массу частных знаний, отсутствие цельного и законченного мировоззрения, которое давало бы ответы на основные жизненные вопросы. По мысли В.Ф. Одоевского, «должна быть составлена система наук, которая бы относилась к каждому человеку так, как нынешняя система относится к каждому предмету в особенности. В этом должна быть и задача воспитания. Примеры такого соединения мы видим и в искусстве: вы входите в храм, вас поражают совокупно и музыка, и архитектура, и религиозное чувство. Какое же мы имели право отделить эти предметы один от другого? Собственно, существует одна наука и одно искусство... но отрасли этой науки все ходят в предметах...» [14, л. 25].

В.Ф. Одоевский в своей педагогической деятельности стремился возможно шире охватить область знаний, глубже переработать их, после чего многообразные познания, приобретённые человечеством в его историческом опыте, упростить и привести в своей сущности к немногим основным положениям. В.Ф. Одоевский писал: «В каждом организме после приобретения разных понятий наступает эпоха, где организм должен не только принять в себя что-либо извне, но и свести всё принятое к центру, усвоить себе, обратить в собственное существо» [8, с. 49]. Одна из любимых идей педагога — «одновременность в преподавании разных наук, чтоб одна объясняла другую» [14, л. 25]. Преподаватель должен понимать, «чем должно быть изучение природы ... и каким образом это изучение должно находить свободное приложение в самых простых явлениях, всегда нас окружающих», должен не бояться «низводить науку до хозяйственных мелочей или возвышать хозяйственные занятия путём сближения их с законами природы» [8, с. 48]. Обучение путём изложения и заучивания готовых разрозненных истин, по мнению В.Ф. Одоевского, противоречит природе ребёнка, является вдвойне непедagogическим. «Чему же учился человек, который не знает, что находится под его собственной кожей, который не умеет записать на бумаге музыкальной мысли, перенести на бумагу местоположение, которое ему хочется удержать в памяти, — это все вспомогательные, механические подспорья, необходимые для совершенствования своей главной науки — формирования мировоззрения» [8, с. 49]. Таким образом, в основе обучения должно быть единение наук между собой и с действительной жизнью, что составляет конечную цель всякого разумного воспитания. Междисциплинарная интеграция спасёт ученика от «непроизводительных знаний» и «неприложимых теорий» [там же, с. 48].

По мнению В.Ф. Одоевского, сближение наук возможно при следующих условиях: проектирования научных знаний на учебный процесс с учётом их эмпирических и теоретических связей в науке; систематизации, межпредметного эмпирического и теоретического обобщения знаний; формирования межпредметной структуры учебных знаний; координации учебных дисциплин в учебных планах; обеспечения формирования теоретического интегративного синтетического мышления; снятия главного противоречия

между целостным представлением о мире и частным его видением с позиции отдельной науки.

Сближение отдельных дисциплин достигается не за счет введения новых дисциплин или увеличения объема изучаемых дисциплин, а за счет переориентации их содержания: от «декларативных» знаний (знать, «что») к процедурным (знать, «как») и ценностно-смысловым (знать, «зачем и почему»). В.Ф. Одоевский утверждает, что «разум действует лишь в круге известных ему предметов и по законам, им самим изобретенным; духовный инструмент открывает неизвестное и по тем законам, разумом не определенным, которых он может знать существование, но подробности которых ему неизвестны... Развитие инстинктуального страдательного чувства так же необходимо и трудно, как развитие разума» [14, л. 25].

Внимание В.Ф. Одоевского привлекала в человеке природа так называемого внутреннего чувства. Разграничивая его с рассудочными явлениями, а также феноменами совести, страсти, В.Ф. Одоевский называет его «нравственным инстинктом» и считает основанием всех знаний [15, с. 380]. Это подсознательное чувство сопереживания, сочувствия, солидарности превращает человека из «воспринимателя» в «действителя», в активного субъекта.

Рассматривая процесс познания, В.Ф. Одоевский придавал большое значение верованию человека в существование тех явлений, которые ещё не познаны, но прототипы этих явлений, пусть приблизительные, уже формируются в сознании человека и направляют его познавательную деятельность: «когда человек ... начинает сам из глубины души своей развивать свой образ воззрения на предметы, необходимо знание, т.е. такое воззрение на предметы, где человек смотрит своими глазами, действует собственной деятельностью, погружённый в самого себя, такое знание есть соединение науки с искусством, укреплённых верованием; сии три стихии связно находятся в душе человека, и в каждом действии нашей души мы замечаем это соединение: мы не можем изучить предмета, если бы не верили в его существование; мы не могли бы изучить его, если бы не могли его себе выразить хотя приблизительно — и, что важнее всего, если бы прототип сего предмета не находился в душе нашей» [15, с. 393].

Организуя процесс познавательной деятельности ученика, педагог должен развивать его «нравственный инстинкт» в условиях диалога наук; углублять сущностную сторону формируемого понятия; совершенствовать методику развития понятия; формировать мировоззрение и характер ученика; обеспечивать поиск способов получения учащимися новых знаний.

В.Ф. Одоевский не раз высказывал мысль [6], что такая организация процесса обучения предполагает постоянный и непрекращающийся труд души ребёнка, осмысление мира и себя в этом мире, стремление к совершенствованию себя, преобразованию пространства собственного внутреннего мира, расширению своего сознания. По мнению В.Ф. Одоевского, это не что иное, как процесс формирования духовно-нравственной личности.

Идеи, сформулированные В.Ф. Одоевским, во многом созвучны с современной проблематикой гуманизации образования. В работах [16,17] было установлено, что межпредметные связи являются конкретным выражением интеграционных процессов, происходящих сегодня в науке и в жизни общества. Эти связи играют важную роль не только в повышении практической и научно-теоретической подготовки обучающихся, но и в духовно-нравственном становлении личности. Если ученик находится в

образовательном пространстве, где интегрированы дисциплины, то у него появляется потребность в самопознании, в познании мира, в поиске смысла жизни и своего предназначения. Познание единой картины мира требует от юного человека творчески-созидательного характера его учебной деятельности, включения его духовных сил для вхождения в мир науки и культуры. Сближение дисциплин ведёт к обобщению не только мыслей ученика, но и к интеграции эмоций, чувств, т.е. к духовности.

### Литература

1. Знаков В.В. Духовность человека в зеркале психологического знания и религиозной веры // Вопросы психологии. — 1998. — № 3. — С. 104–114.
2. Крымский С.Б. Контуры духовности: новые контексты идентификации // Вопросы философии. — 1992. — № 12. — С. 21–28.
3. Симонов П.В. и др. Происхождение духовности / П.В. Симонов, П.М. Ершов, Ю.П. Вяземский. — М.: Наука, 1989. — 352с.
4. Дробницкий О.Г. Проблемы нравственности. — М.: Наука, 1977. — 333с.
5. Знаков В.В. Понимание субъектом правды о моральном поступке другого человека: нормативная этика и психология нравственного сознания // Психологический журнал. — 1993. — № 1. — С.32–43.
6. Одоевский В.Ф. Опыт о педагогических способах при первоначальном образовании детей // В.Ф. Одоевский. Избранные педагогические сочинения / Сост., ред., вступ. ст. и примеч. В.Я. Струминского. — М.: Учпедгиз, 1955. — 368с.
7. Одоевский В.Ф. Русские ночи. — Л.: Наука, 1975. — 317с.
8. Струминский В.Я. Педагогические идеи В.Ф. Одоевского // В.Ф. Одоевский. Избранные педагогические сочинения / Сост., ред., вступ. ст. и примеч. В.Я. Струминского. — М.: Учпедгиз, 1955. — 368с.
9. Безрукова, В.С. Педагогическая интеграция: сущность, состав, реализация [Текст]: метод. разработки / В.С. Безрукова, Свердл. инж.-пед. ин-т. — Свердловск, 1987. — 50с.
10. Разумовский В.Г., Тарасов Л.В. Развитие общего образования: интеграция и гуманизация // Советская педагогика. — 1988. — № 7. — С.3 – 10.
11. Чапаев Н.К. Структура и содержание теоретико-методологического обеспечения педагогической интеграции: автореф. дисс. д-ра. пед. наук / Н.К. Чапаев. — Екатеринбург, 1998. — 200с.
12. Батурина Г.И. Пути интеграции научно-педагогических знаний // Интерактивные процессы в педагогической науке и практике коммунистического воспитания. — М.: Высшая школа, 1983. — С.4 – 21.
13. Дик Ю.И., Пинский А.А., Усанов В.В. Интеграция учебных предметов // Советская педагогика. — 1987. — № 9. — С.42 – 47.
14. Одоевский В.Ф. Наука инстинкта. Ответ Рожалину // ГПБ. Оп. 1, Э. 53. Л.25.
15. Одоевский В.Ф. Психологические заметки // Одоевский В.Ф. Записки для моего праправнука. Повести. Статьи. Письма. Критика и воспоминания современников. Московские адреса / Сост., вступ. ст. и примеч. В.И. Сахарова. — М.: Русский мир, 2006. — 512с.
16. Колягин Ю.М. Об интеграции обучения и воспитания в начальной школе // Начальная школа. — 1989. — № 3. — С.52 – 53.
17. Управление воспитательной системой школы: проблемы и решения / Под ред. В.А.Караковского, Л.И.Новиковой, Н.Л.Селивановой, Е.И.Соколовой. — М.: Пед.общество России, 1999. — 264 с.

## Опыт творческой деятельности как педагогическая проблема

Тлегенова Т.Е., ассистент

Оренбургский государственный университет

Концепция долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 года в очередной раз актуализирует задачу модернизации системы образования, являющейся основой динамического экономичес-

кого роста и социального развития общества, фактором благополучия граждан и безопасности страны [3]. В качестве одного из приоритетных направлений совершенствования высшего профессионального образования счи-

тают повышение его качества, ориентацию на развитие высоконравственной, социально-активной и творческой личности.

Личность, способная решать существующие задачи творчески, способная мыслить по новому, критически, анализировать и прогнозировать собственную деятельность, является, несомненно, творческой. Творческой личностью не рождаются, ею становятся под влиянием жизни в обществе, в процессе воспитания, специально организованного обучения, постепенно накапливая опыт творческой деятельности, очевидно, что формирование у обучающегося опыта творческой деятельности в процессе обучения в высшем учебном заведении представляется актуальной задачей современного образования.

Принимая это во внимание, обратимся к содержанию понятия «опыт творческой деятельности». В психолого-педагогических словарях нет единого понимания его сущности, даются лишь отдельные толкования понятия «опыт» и «творческая деятельность». Так, в психологии «опыт» — это качество личности, сформированное в процессе ее деятельности, обучения и воспитания, обобщающее знания, навыки, умения и привычки, а «творческая деятельность» рассматривается как деятельность, в которой творчество как доминирующий компонент входит в структуру либо ее цели, либо способов.

В формировании опыта творческой деятельности интерес представляют качества и свойства личности, способствующие творческой деятельности. Прежде всего, такое качество личности, как ее опыт. В философии понимание опыта относится к одной из главных проблем исследования и понимается как результат взаимодействия человека с объективным миром, включающий формы и результаты практической деятельности общества, приемы и навыки, открытые в практике законы человеческой деятельности и развития объективного мира [12, с. 11]. Выдающийся русский философ В.С. Соловьев утверждал, что опыт — эмпирическое познание действительности; единство знаний и умений. Опыт выступает как результат взаимодействия человека и мира и передается из поколения к поколению [13, с. 83].

Проведенный анализ философских литературы позволяет говорить о наличии нескольких вариантов определения опыта:

- философская категория, фиксирующая целостность и универсальность человеческой деятельности, как единства знания, навыка, чувства, воли. Характеризует механизм социального, исторического, культурного наследия [8, с. 492];

- гносеологическая категория, фиксирующая единство чувственно-эмпирической деятельности [8, с. 492];

- знание, которое непосредственно дано сознанию субъекта и сопровождается чувством прямого контакта с познаваемой реальностью, будь это реальность внешних субъекту предметов и ситуаций (восприятие) или же реальность состояний самого сознания (представления, воспоминания, переживания и т.д.) [7, с. 158].

В психологических исследованиях опыт традиционно рассматривается как качество личности, к примеру, К.К. Платонов под опытом понимает пережитое событие, а также общее количество накопленных знаний или качество (подструктура личности, группы), сформированное в процессе их деятельности, обучения и воспитания, обобщающее знания, навыки, умения и привычки [1, с. 564]. В рамках педагогической психологии, проблему общечеловеческого опыта решал А.Н. Леонтьев: «Человек в ходе своей жизни усваивает опыт человечества, опыт предшествующих поколений людей, это происходит именно в форме овладения им знаниями и в меру этого овладения» [4, с. 275].

В научно-педагогической литературе происходит обращение теоретической мысли к «опыту» как предмету исследования. Опыт в педагогике рассматривается в нескольких смыслах:

- опыт учебный — система знаний, умений, навыков, приобретенных в процессе организованного обучения и воспитания;

- опыт — знания, умения, навыки, приобретаемые детьми вне систематически организованного обучения: в общении между собой и со взрослыми, из неучебной литературы и т. д.

- опыт (эксперимент) как один из приемов обучения, состоящий в практическом или теоретическом преобразовании условий, в которых протекает явление, с целью установления или иллюстрации определенного теоретического положения;

- опыт педагогический — система приобретенных преподавателем приемов обучения и воспитания, практического их освоения и совершенствования в процессе работы.

Некоторые педагоги-исследователи (Ю.К. Бабанский, В.И. Бондаревский, А.Н. Кузнецкий, М.Р. Львов, Э.И. Монозон, М.Н. Скаткин и др.) рассматривают опыт через понятие «практика», т.е. соотносят его как с практикой обучения и воспитания, так и ее результатами, так М.Н. Скаткин отмечает, что «в самом широком смысле под опытом понимают практику обучения и воспитания» [10, с. 26]. отождествление опыта и практики, на наш взгляд, происходит оттого, что опыт наравне с практикой выполняет роль основы познания и критерия истинности знания. Общим также является признание опыта как практического отношения субъекта и объекта. Рациональный смысл этого заключается в стремлении придать опыту активный, преобразующий, познавательный характер.

Наряду с выяснением качеств и свойств личности, способствующих творческой деятельности, исследуются и основные черты деятельности творческого характера. С философской точки зрения любая деятельность представляет собой творческий акт, ибо и субъект и объект выходят из акта деятельности иными, чем они вошли в него.

Творческая деятельность — одна из самых интересных и наиболее сложных психических явлений. Она исследуется представителями разных областей психологии и пе-

дагогике. Теоретический анализ психолого-педагогической литературы, в исследовании выполненный Л. Е. Князевой, позволил определить понятие творческой деятельности как специфический способ выражения содержания творчества, включающая внешнюю обусловленность и внутреннюю напряженность творческого действия, и направленная на создание принципиально нового продукта. Автор подчеркивает отличительные черты творческой деятельности: продуктивность, новизну и оригинальность [2, с. 7].

На новизну и оригинальность продукта как критерии творчества указывают многие ученые (Д.Б. Богоявленская, Л.С. Выготский, М.Н. Дружинин, Л.Л. Терстон и др.) причем большинство склоняется к мнению о существовании субъективного творчества. К примеру, А.А. Мелик-Пашаев рассматривает творчество как «результат потребности в выражении своего внутреннего мира» [6, с.79]. Согласно, его высказыванию, деятельность человека является творческой, даже если ее результат обладает только субъективной новизной, то есть является новой для этого человека.

Ряд ученых (А.О. Гройсман, И.И. Ильясов, З.А. Решетова, И.Я. Лернер, Н.Н. Матюшкин и др.) под творческой деятельностью понимают «отношение субъекта деятельности к своему труду (удовлетворенность работой, стремление к самостоятельности ее выполнении; положительная мотивация в ходе ее решения) и процесс решения творческих задач (самостоятельный перенос ранее усвоенных знаний, умений, способов деятельности в новой ситуации, видение проблемы, видение новой функции известного объекта» [9, с. 77]. Л.Г. Устинова в своем исследовании определяет творческую деятельность как «самостоятельную, высокоорганизованную, мотивированную деятельность, направленную на развитие творческих качеств личности будущего специалиста. Проявляется она в достижении высокого уровня реализации новых оригинальных подходов, путей и способов решения задач» [11, с. 11].

Многое для понимания сущности опыта творческой деятельности нам раскрывает педагогическая наука. И.Я. Лернер отмечал, что готовность к творчеству определяется не столько усвоением знаний, умений и навыков, сколько «слаженностью операций, которыми человек снабжен», «культурой внутренних процессов». Их развитие, по мнению ученого, связано в том или ином учебном предмете с усвоением «особого» элемента его содержания, который более всего «развивает», «готовит к творческому освоению и преобразованию различных духовно-практических аспектов культуры». Таким элементом оказывается опыт творческой деятельности, включающий в себя, по сути «не характерологические

свойства творчески деятельной личности и не признаки условий, при которых эта деятельность проявляется, а качественные характеристики или черты самой творческой деятельности, ее процессуальные стороны» [5, с. 51].

Раскрывая сущность опыта творческой деятельности, необходимо указать на то, что условием накопления опыта творческой деятельности в процессе обучения в вузе, по нашему мнению, выступает активизация тех показателей, которые составляют структуру данного опыта, а именно: перенос знаний и умений в новую ситуацию, то есть, решая какую-либо новую для себя проблему, студент способен использовать давно усвоенные знания и умения для поиска решения; видение новой проблемы в знакомой ситуации; самостоятельное комбинирование и преобразование известных средств для решения новых проблем; видение структуры объекта, способность выделять составные элементы этого объекта; альтернативное мышление, то есть видение возможных способов решения проблемы; построение принципиально нового способа решения в отличие от других известных или не являющегося комбинацией известных способов решения.

Указанные структурные составляющие опыта творческой деятельности, прежде всего, выступают как своеобразные способы практического, действенного осуществления данной деятельности, в основании которых лежат специальные знания о сущности и содержании творческой деятельности и потребностно-мотивационные установки, проявляющиеся в устойчивой положительной мотивации творческой деятельности, мотивации достижения успеха, потребности в творческой деятельности, и в творческой самореализации.

Следует отметить, что усвоив охарактеризованные выше показатели творческой деятельности, можно приобрести базу для дальнейшего накопления опыта, их нельзя передать иначе кроме как включением человека в посильную деятельность, требующую проявления тех или иных творческих черт и, тем самым, эти черты формирующую.

Таким образом, исходя из анализа психолого-педагогической литературы, можно сделать вывод, что опыт творческой деятельности — это результат творческого активного освоения и реализации знаний, навыков, умений, используемых в самостоятельной, высокоорганизованной, мотивированной деятельности, содержащей элементы новизны, открытия, изобретения. Функциональное значение данного опыта состоит в том, что он обеспечивает развитие творческого потенциала будущих специалистов, содействует активизации профессиональной подготовки в учебно-педагогическом процессе и способствует развитию высоконравственной, социально-активной и творческой личности.

### Литература

1. Большой толковый психологический словарь/ Ребер Артур. Том I (А-О): Пер. с англ. — М., 2000. — 592 с.
2. Князева Л. Е. Формирование опыта творческой педагогической деятельности у студентов педвуза (на материале изучения спец. дисциплин математического цикла): Автореф. дис. ... канд. пед. наук: Ростов н/Д, 1991. — 18 с.



3. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года: Распоряжение Правительства РФ от 17.11.2008 № 1662-р // Справочно-правовая система «Консультант Плюс»: [Электронный ресурс] / Компания «Консультант Плюс».
4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М., 1975. — 304 с.
5. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. — М., 1981. — 186 с.
6. Мелик-Пашаев А. А. Об источнике способности человека к художественному творчеству // Вопросы психологии. 1998. №1. С. 76–83.
7. Новая философская энциклопедия: В 4-х т. / Научно-ред. совет: предс. В.С. Степин, зам. предс. А.А. Гусейнов, Г.Ю. Семигин и др. — М., 2001.-Т. III.-692 с.
8. Новейший философский словарь / Сост. А.А. Грицанов. — Минск, 1998. — 896 с.
9. Рындак В.Г. Творчество. Краткий педагогический словарь. — Оренбург: Издательский центр ОГАУ, 2001. — 108 с.
10. Скаткин М.Н. Об изучении, обобщении и использовании передового опыта // Народное образование, 1981. — № 9. — С. 24–29.
11. Устинова Л.Г. Развитие творческого потенциала студентов в условиях рейтинговой технологии обучения: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: Волгоград, 2000. — 27 с.
12. Филатов В.П. О структуре неспециализированного повседневного опыта// Опыт и его место в социальном познании. — Калинин, 1984. — С. 9–17.
13. Энциклопедический словарь. Т. 22: Опека — Оутсайдер / Изд.: Ф.А. Брокгауз, И.А. Ефрон; Под ред. И.Е. Андреевского — СПб., 1897. — 480 с.

## Поликультурное воспитание в системе муниципальной оценки качества образования в Республике Саха (Якутия)

Фоменко О.Е., кандидат филологических наук, доцент  
Управление образования Нерюнгринской районной администрации

Современная проблематика активно развивающихся интеграционных процессов, происходящих на территории Российской Федерации, охватывает практически все стороны общественной жизни. Формирование и развитие поликультурной личности в многонациональном социуме занимает ключевые позиции. Однако вопросы способности личности к эффективному взаимодействию при реализации ее потенциала в условиях поликультурности остаются актуальными и занимают одно из основополагающих мест в образовании.

Вышесказанное обретает особую значимость в контексте реализации первоочередных задач развития образования в территориальных субъектах РФ. В Республике Саха (Якутия) приоритетным направлением образовательной политики становится создание модели системы образования коренных малочисленных народов Севера с дифференцированным обучением на национальном языке, позволяющим сохранить культуру, национальные традиции, язык народа и сформировать личность с высоким творческим потенциалом, способную к интеграции в мировое сообщество и профессиональной самореализации (Указ Президента РС (Я) «Об объявлении английского языка рабочим языком РС (Я)»; Концепция системы кочевых образовательных учреждений Республики Саха (Якутия)).

На основе анализа научных дефиниций Е. Бондаревской, А. Джуринского, Х.Томаса, Ф.В. Габышевой, Д.А.

Данилова, А.В. Мордовской, Н.Д. Неустроева и др., под поликультурностью мы понимаем интегральное системное понятие, охватывающее все стороны жизнедеятельности человека и социума, ориентированное на хранение, приумножение и трансляцию этнокультурного наследия территориального субъекта посредством образования на всех его уровнях, направленное на формирование личности, активно взаимодействующей в мультикультурном пространстве и ориентированной на организацию и обеспечение ее жизнедеятельности на основе межкультурной коммуникации в условиях диалога культур.

Важной составляющей поликультурного воспитания в современной школе становятся педагогические условия, полнота реализации которых обуславливает успешность формирования поликультурной личности. К числу таких условий мы относим:

1) создание развивающей образовательной среды, способствующей личностному саморазвитию обучающегося в условиях формирования поликультурной компетентности.

В настоящее время республика располагает широким инструментарием формирования поликультурной личности, компонентами которого являются:

а) разработка и внедрение в образовательное пространство республики целевых программ на 2009–2011 гг. [1];



б) внедрение в образовательную программу школ республики национально-регионального компонента, отличающегося широким диапазоном учебных предметов, в числе которых «Якутский язык как государственный», «История и культура народов Якутии» и др.;

в) внедрение в образовательный процесс программ духовно-нравственного воспитания личности обучающегося с опорой на духовное наследие народов, проживающих на территории республики («Ураанхай Саха обото», «Айыы», «Кыыс Куо», «Урун Уолан» и др.);

2) развитие у обучающихся мотивации к достижению успеха, эффективной информационной коммуникативности и культуры межличностного взаимодействия, которые в республике Саха (Якутия) реализуются по следующим направлениям:

а) организация вариативных форм поликультурного воспитания в образовательных учреждениях республики, в том числе военно-патриотических клубов, школьных музеев, детских общественных организаций, школьных библиотек, творческих фестивалей и др.

б) реализация инновационных форм организации поликультурного воспитания школьников:

— экологические и культурные маршруты и экскурсии в национальные парки республики;

— реализация форм внеурочной деятельности посредством приобщения к памятникам истории и искусства;

— организация разноуровневых учебно-исследовательских и научно-исследовательских проектов, с последующим представлением на конференциях различного уровня, в том числе Республиканской научно-практической конференции «Шаг в будущее», организованной Национальным фондом возрождения «БАРГАРЫЫ» при Президенте Республики Саха (Якутия) и др.

Таким образом, сложившаяся в системе образования Республики Саха (Якутия) система поликультурного образования охватывает учебную и внеучебную, в том числе внешкольную деятельность обучающихся, и направлена на формирование поликультурной компетентности обучающихся.

Безусловно, накопленный опыт в республике является многоплановым и разнообразным по форме и содержанию. Однако существует ряд проблем, необходимость решения которых обусловила поиск адекватных потребностям времени организационных форм контроля качества реализации поликультурного воспитания в образовательном пространстве муниципалитета и республики в целом. Отметим, что включение данной задачи в программу настоящего исследования регламентируется и нормативно-правовыми документами, принятыми на федеральном и республиканском уровнях, в которых отмечается необходимость обновления содержания и технологий, создание и внедрение современных средств контроля качества этнокультурного образования [2–4].

Результатом проведения процедуры оценки качества образования, как правило, становятся аналитические и информационные материалы для различных категорий

потребителей образовательных услуг, базы данных по направлениям, рейтинги образовательных учреждений по направлениям деятельности.

Основной для разработки и апробирования оценочных программ в области качества образования, в том числе в области поликультурного образования, должна стать категория «компетентность», реализующаяся на всех уровнях организации и функционирования образовательного процесса. Причем показателями качества образования должны стать не только результаты, но условия и процесс. Отсюда технология оценки качества образования должна включать уровни организации и реализации образовательного процесса, степень материально-технического оснащения образования требования федерального государственного образовательного стандарта, информационная и научно-методическая компетентность педагогов и обучающихся, степень включенности педагогов в инновационные процессы в образовании, а также оценка удовлетворенности качеством образования основных его потребителей: обучающихся и их родителей (законных представителей), педагогического сообщества, учредителя и муниципального органа управления образования; общественных организаций и др.

Реализация указанного направления, безусловно, значима и определяет создание новых организационных форм, осуществляющих функции управления и контроля. Отсюда актуальным представляется разработка структуры модели муниципальной системы оценки качества образования, в число приоритетных направлений деятельности которых включается контроль качества реализации поликультурного образования, определение эффективных механизмов формирования поликультурной личности в процессе обучения.

Актуальность разработки модели обусловлена еще и тем, что в Республике Саха (Якутия) свыше 450 (83%) школ располагаются в сельской местности, из них малокомплектных школ — 165 (37%), что требует поиска на региональном и муниципальном уровнях универсальной модели управленческого сопровождения всех субъектов образовательного процесса.

Одним из вариантов решения данной проблемы становится модель регионального / муниципального Центра оценки качества образования. Правовой статус центра может быть обозначен как автономное учреждение, оказывающее услуги как для субтерриториальной образовательной системы в целом (внешняя экспертиза), так и для образовательного учреждения (по запросу в области определенного направления деятельности, т.е. «внутренний» аудит), в частности. В этом случае деятельность организации соответствует принципу независимости, что позволяет объективно определять результаты и достижения образовательного учреждения или муниципальной системы образования. Результатом внешней экспертизы является построение рейтингов достижений образовательных учреждений на основе принципа эвалюации с обязательной

их публикацией на образовательном портале или сайте Центра.

Кроме того, Центр на основе сетевых технологий (информационно-коммуникационные технологии, видеоконференцсвязь и др.) способен взаимодействовать с подобными структурами, созданными в территориальных и субтерриториальных субъектах в целях обмена опытом и выстраивания траектории повышения качества образования на муниципальном / региональном уровнях.

К основным *целям* Центра относятся:

- развитие единого образовательного пространства региона;
- информационное и научно-методическое сопровождение муниципальной и региональной системы оценки качества образования;
- обеспечение административных и педагогических работников информацией о состоянии региональной системы образования для определения перспективных направлений деятельности для повышения качества образования на муниципальном и региональном уровнях;
- реализация государственно-общественных функций в развитии системы образования.

К числу основополагающих *принципов* деятельности Центра относятся:

- объективность в определении оценки качества образования, обеспечивающейся независимыми органами управления образованием;
- научность, валидность и адекватность программ оценки качества состоянию муниципальной системы образования;
- ориентация на социально-экономические и этнокультурные особенности муниципального образования и региона;
- открытость, прозрачность и гласность процедур оценки качества образования и ее результатов;
- эвалюация, в основе которой лежит установка на улучшение качества образования.

Основными *функциями* Центра становятся:

- разработка нормативных требований к качеству образования на основе социального заказа потребителей образовательных услуг;
- разработка (при отсутствии стандартизированных форм) и апробация системы показателей и индикаторов, характеризующих состояние и динамику развития системы образования;

— организационно-технологическое, научно-методическое и информационное сопровождение процедур оценки качества образования;

— создание и ведение баз данных по направлениям деятельности Центра, в том числе сбор, хранение и статистическая обработка информации о состоянии и динамике развития системы образования в условиях поликультурного общества;

— содействие принятию обоснованных управленческих решений по совершенствованию образования районе/регионе;

— привлечение общественности к внешней оценке качества образования на всех этапах и уровнях.

— осуществление консалтинговых услуг по направлениям деятельности Центра в области оценки качества образования;

— организация научно-методических мероприятий по результатам процедур оценки качества образования, в том числе на основе использования потенциала сетевых технологий для обеспечения эффективного взаимодействия с учреждениями других районов / регионов, ответственными за оценку качества образования;

— формирование статических и аналитических материалов результатам процедур оценки качества образования;

— прогнозирование развития образования района/региона.

В условиях поликультурного общества в системе регионального / муниципального образовательного пространства при реализации функций оценки качества образования Центр занимает одно из ключевых мест, поскольку является учреждением, обеспечивающим функционирование той части инфраструктуры, компоненты которой прямо или опосредованно определяют перспективы развития муниципальной системы образования, в том числе высшие и средне-специальные образовательные учреждения и центр труда и занятости населения и др.

Концепция Центра может стать основой для разработки организационной структуры систем оценки качества во всех территориальных органах управления образования республики и регионов РФ. Особое значение предложенная система муниципальной оценки качества образования приобретает в муниципальных образованиях, территориально значительно удаленных от центра и объединяющих в систему до 50–60 муниципальных образовательных учреждений различного типа и вида.

### Литература

1. Республиканская целевая программа «Создание условий для духовно-культурного развития народов Республики Саха (Якутия) на 2009–2011 гг.», Республиканская целевая программа «Социально-экономическое развитие села Республики Саха (Якутия) на 2009–2011 годы», Республиканская целевая программа развития образования Республики Саха (Якутия) на 2009–2011 годы, Республиканская целевая программа «Создание условий для духовно-культурного развития народов Республики Саха (Якутия) на 2009–2011 годы», Республиканская целевая программа «Сохранение, изучение и распространение якутского героического эпоса Олонхо на 2009–2011 гг.», Республиканская целевая программа «Патриотическое воспитание граждан в Республике Саха (Якутия) на 2009–2011 гг.» [электронный ресурс] // режим доступа: <http://www.sakha.gov.ru/node/1107>.

2. Концепция государственной этнонациональной образовательной политики РФ [электронный ресурс] // режим доступа: [http://www.lexed.ru/pravo/actual/?concept\\_01.html](http://www.lexed.ru/pravo/actual/?concept_01.html).
3. Концепция национальной образовательной политики РФ [электронный ресурс] // режим доступа: <http://elementy.ru/library9/pr201.htm>.
4. Стратегия развития образования в Республике Саха (Якутия) на период до 2020 года [электронный ресурс] // режим доступа: [www.sakha.gov.ru/node/10791](http://www.sakha.gov.ru/node/10791).

## Личностный рост педагога как основа профессионального мастерства педагогов третьего тысячелетия

Худотепова Е.Н., педагог-психолог  
МОУ «Гимназия №1» (с. Ташла, Оренбургская обл.)

Задача формирования самостоятельной, ответственной и социально мобильной личности, способной к успешной социализации в обществе и активной адаптации на рынке труда определяет необходимость подготовки педагогов способных к личному самоопределению и саморазвитию, к постоянному личностному росту. Ученые отмечают, что у педагога есть три возможности или три пути в определении перспектив своего развития: путь адаптации, путь саморазвития и путь стагнации (распада деятельности, деградации личности). Адаптация дает возможность приспособиться ко всем требованиям системы образования, освоить все виды деятельности, овладеть ролевыми позициями. Саморазвитие позволяет постоянно самосовершенствоваться, изменяться, в конечном итоге полностью реализовать себя как профессионала. Стагнация наступает тогда, по мнению Вершловского: «когда учитель останавливается в своем развитии, живет за счет эксплуатации стереотипов, старого багажа». В результате профессиональная активность снижается, возрастает невосприимчивость к новому и, как итог, утрачивается даже то, что когда-то позволяло быть на уровне требований.

Личностно-профессиональный рост и самосовершенствование на протяжении всего периода педагогической деятельности — непереносимое условие успешной деятельности педагога. Здесь любой сбой, любой спад активности обязательно замечается участниками педагогического процесса, отрицательно сказывается на результатах педагогического труда.

Каждая личность индивидуальна и неповторима. Она имеет уникальную структуру, в которой объединяются все психологические свойства данного человека.

В структуре личности психологи выделяют три составляющие, содержание которых свидетельствует о ее зрелости и личностном росте [4, с. 12]

познавательная составляющая включает представления человека о себе, других и мире; зрелая здоровая личность отличается тем, что она, оценивает себя как активного субъекта жизнедеятельности, совершающего свободные выборы и несущего за них ответственность; воспринимает других людей как уникальных и равно-

правных участников процесса жизнедеятельности. Действительно, только тот человек, который способен видеть в других уникальность может это развивать в себе;

эмоциональная одна из наиболее ярких и главных составляющих. Через эмоции человек выражает радость, обиду, счастье, познает мир и делает его ярче.

поведенческая составляющая яркий показатель развитой личности, которая состоит из действий: по отношению к себе, другим людям и миру

Таким образом, личностный рост зависит от степени сформированности каждой структуры.

Развитая личность, личность с четко сформированными ценностями, позволяет человеку:

- Четко стоять на своих позициях;
- Иметь собственный взгляд на все происходящее в мире;
- Находить в плохих ситуациях позитив;
- Жить полной, яркой, самостоятельной жизнью;
- Уметь делать выбор от самых простых до жизненно важных вещей;
- Ценить каждую минуту жизни;
- Наслаждаться тем, что имеешь;
- Радоваться победам других;
- Отвечать за свои поступки;
- Уметь проигрывать и с достоинством принимать поражения;
- Уметь прощать.

Ценности человека это его внутреннее богатство, его внутренний потенциал.

Потенциал личности — это комплекс психологических свойств, дающий человеку возможность принимать решения и регулировать свое поведение, учитывая и оценивая ситуацию, но исходя прежде всего из своих внутренних представлений и критериев.

Разные авторы: В.Г. Маралов, С.Ю. Головин, Гудинг Д. предлагают различные показатели личностного потенциала:

- личностная автономия и независимость;
- внутренняя свобода;
- осмысленность жизни;

- жизнестойкость в сложных обстоятельствах;
- готовность к внутренним изменениям;
- способность воспринимать новую неопределенную информацию;
- постоянная готовность к действию;
- особенности планирования деятельности;
- временная перспектива личности.

Разные ученые подошли к разработке содержания понятия личностного роста определяя главную составляющую раскрытие собственного потенциала.

А. Маслоу назвал эту цель самоактуализацией. Основной закон личностного роста опирается на известную формулу К. Роджерса «если — то». Если есть необходимые условия, то в человеке актуализируется процесс саморазвития, естественным следствием которого будут изменения в направлении его личностной зрелости.

Главный смысл личностного роста — освобождение, обретение себя и своего жизненного пути, самоактуализация и развитие всех основных личностных атрибутов. Полноценный личностный рост возможен только в том случае, если личность уважает свой собственный внутренний мир, а также другие признают и уважают его внутренний мир.

Приведем критерии личностного роста:

**интраперсональные (принятие себя):**

Принятие себя это означает признание себя и безусловную любовь к себе такому, каков я есть, отношение к себе как «личности, достойной уважения, способной к самостоятельному выбору». Открытость внутреннему опыту переживаний — «опыт переживаний» чем более сильная и зрелая личность — тем более она свободна защитится от искажающего влияния и способна прислушаться к этой внутренней реальности, отнестись к ней как к достойной доверия и «жить настоящим». Понимание себя как можно более точное, полное и глубокое представление о себе и своем актуальном состоянии, способность увидеть и услышать себя подлинного, сквозь наслоения масок, ролей и защит; адекватная и гибкая «Я-концепция». Ответственная свобода во взаимоотношениях с самим собой это означает, прежде всего ответственность за осуществление своей жизни именно как своей, осознание принятия своей свободы. Целостность взаимосвязанность всех аспектов жизни человека, а особенно целостности внутреннего мира и самой личности. Динамичность личность существует в постоянном, непрерывном процессе изменений. Рост личности есть способ ее существования.

**интерперсональные (принятие других):**

Зрелая личность способна к принятию других людей такими, какие они есть, к уважению их своеобразия и права быть собой, к признанию их безусловной ценности и доверия им. Отличается свободой от предрассудков и стереотипов, способностью к адекватному, полному и дифференцированному восприятию окружающей действительности. Человек в контактах с другими становится все более открытым и естественным, но при этом — более реалистичным, гибким, способным компетентно разре-

шать межличностные противоречия и «жить с другими в максимально возможной гармонии»: (The Carl Rogers..., 1989. — 251с.). Важнейшее качество зрелой личности — готовность смело и открыто встречать жизненные проблемы и справляться с ними, не упрощая, а проявляя «творческую адаптацию к новизне конкретного момента» (Ibid.) и «умение выразить и использовать все потенциальные внутренние возможности» [6, с. 81]

Рассмотрим механизмы личностного роста:

Человек должен учиться всегда и везде, он должен научиться анализировать свои поступки, учиться принимать себя и других, учиться развивать свои хорошие качества. Самосовершенствующаяся личность должна в любой труд вносить творчество — проявлять индивидуальный подход, иметь личное мнение и уметь вовлекать значимых людей в деятельность. Личность должна постоянно находиться в движении по пути личностного роста, используя при этом хорошо работающие методы. Самое важное и главное признаться самому себе в своих недостатках, найти их причину и шаг за шагом искоренять их.

Таким образом, личностный рост важен для педагога, не просто сам по себе, а как способность формировать свою жизненную стратегию. Жизненная стратегия — это жизненная программа, «сценарий» о счастье, который есть у каждого человека; это система ценностей и целей, реализация которых, согласно представлениям человека, позволяет сделать его жизнь наиболее успешной (в понимании самого человека) и помогает направить учащихся на путь личностного роста. В качестве основных показателей, эффективности стратегии жизни человека выступают не конкретные достижения, а удовлетворенность жизнью и психическое здоровье. Внешние стратегии связаны со стремлением человека максимально быстро и просто адаптироваться к внешней среде. В этом случае человек старается как можно лучше соответствовать ролевым ожиданиям, господствующим социальным ценностям и требованиям, т. е. быть таким, каким хотят его видеть окружающие. Главный вопрос, который он решает — как жить, как найти смысл в той жизни, которой он живет. Внутренние стратегии базируются на ценностях личностного роста, развития, душевного и духовного здоровья, любви, привязанности, служения обществу. Эти стратегии связаны не столько с адаптацией, сколько с самореализацией педагога в мире. Главный вопрос для него — для чего жить. Такой педагог стремится привести жизнь в соответствие со своим смыслом.

И только педагог способный развиваться, постоянно самосовершенствоваться, может подготовить наших детей к будущей, сложной, интересной необычной и очень счастливой жизни.

Данные теоретические выводы легли в основу разработки экспериментальной программы развития личностного роста педагога, как основа профессионального мастерства в МОУ «Гимназия №1» с. Ташла, Ташлинского района.

*Литература*

1. Агеева И.А. Успешный учитель. Санкт-Петербург: Речь, -2006. 208с.
2. Гуддинг Д. Мировоззрение. Ярославль: ТФ «Норд», – 2001. 384 с.
3. Маралов В.Г. Основы самопознания и саморазвития. М: Академия – 2002. 256 с.
4. Леонтьев А.Н. Личность: человек в мире и мир в человеке // Вопр. психол. 1989, №3, с11–21.
5. Соколова Л.Б. Культурологическое содержание педагогической деятельности. Монография. Саратов-2007. 172с.
6. Роджерс К. Свобода учиться М.:. Смысл 2002. 527с.



## 2. ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

### Тенденция развития коррекционной педагогики в отечественной педагогике

Дубских А.В., аспирант

Татарский государственный гуманитарно-педагогический университет (г. Казань)

Современная педагогика переживает период активного методологического обновления, переосмысления своих оснований, совершенствования понятийно-категориального аппарата, поиска новых средств анализа и представления педагогической реальности. В значительной степени это относится к отечественной теории и практике обучения детей с особыми воспитательными и образовательными потребностями. Развитие науки связано в немалой степени с изменениями в понятийно-терминологическом аппарате, в семантике профессиональной лексики. Отечественная коррекционная педагогика находится на этапе серьезного методологического переосмысления. Оно касается прежде всего обозначения самой науки, которую определяют как «теорию и практику специального (особого) образования лиц с отклонениями в физическом и психическом развитии, для которых образование в обычных педагогических условиях, определяемых существующей культурой, при помощи общепедагогических методов и средств затруднительно или невозможно» [1, с. 5].

История становления и развития коррекционной педагогики как самостоятельной отрасли научного знания чрезвычайно непродолжительна. Если история возникновения отечественной системы специального образования составляет чуть более полувека (ее начало приходится на дореволюционный период, становление соотносится с периодом крупных социальных потрясений, а ее окончательное оформление происходит в советский период), то отдельные отрасли специального обучения, такие, например, как обучение детей с задержкой психического развития, насчитывает лишь 20–25 лет. Следовательно, появление собственно коррекционной педагогики, занимающейся изучением теории и практики образования детей и подростков, испытывающих временные затруднения в освоении образовательных программ и проявляющих девиации в поведении в ходе учебно-воспитательного процесса, можно отнести ко второй половине XX в [2, с. 31].

Термин «педагогическая коррекция» в российской педагогике утвердился на рубеже XIX–XX вв. В это же время начинается целенаправленная работа по предупреждению и преодолению отклонений в развитии и поведении детей и подростков. Государственная же политика по признанию беспризорных детей и подкидышей начи-

нает формироваться уже в XVIII столетии. Современная отечественная педагогика довольно активно (и иногда не совсем корректно) пытается использовать опыт западно-европейской педагогической науки без учета своеобразия социокультурной ситуации, временных параметров развития, национальных особенностей построения педагогических систем. Вместе с тем бесспорным является тот факт, что пренебрежение предшествующим опытом развития педагогической науки и практики ведет к крупным просчетам в построении адекватной современной российской действительности системы коррекционно-педагогической деятельности.

В конце 80-х — начале 90-х гг. XX столетия в связи с кардинальными переменами в социально-политической жизни страны возникла острая необходимость переосмысления всей ситуации, сложившейся в социально-педагогической и образовательной сферах государства. Детальному анализу подверглась и область специального образования. На смену понятию «дефектология» вначале пришло понятие «коррекционная педагогика». Однако научно-теоретическое осмысление этой специфической области педагогического знания, глубокий историографический анализ накопленного опыта дали возможность четко обозначить предмет и объект деятельности специальной педагогики.

Термин «коррекционная педагогика» как учебный предмет и самостоятельная область педагогического знания стал использоваться в целях обозначения сферы педагогической помощи обычным детям и подросткам, испытывающим адаптационные трудности в образовательных учреждениях общего назначения. В данном случае понятие «коррекция» относится прежде всего к социальной и образовательной среде общеобразовательной школы, которая дискомфортна для определенного круга детей, испытывающих школьную дезадаптацию, имеющих задержку в общем развитии и девиации в поведении.

В качестве понятия, обозначающего самостоятельную область педагогического знания, термин «коррекционная педагогика» появляется в работах Г. Ф. Кумариной (1988) и определяется как область педагогического знания, предметом которого является разработка и реализация в образовательной практике системы условий, предусматривающих своевременную диагностику, профилактику и

коррекцию педагогическими средствами нарушений социально-психологической адаптации индивидов, трудностей в освоении соответствующих возрастным этапам развития социальных ролей [5, с. 255].

В середине 90-х гг. понятие «коррекционная педагогика» все чаще используется в области профилактики, психолого-коррекционной и коррекционно-педагогической работы с девиантными подростками, детьми группы риска. В качестве задач коррекционной педагогики в области предупреждения и преодоления отклонений в развитии и поведении подростков обозначаются задачи своевременного выявления основных дефектов и недостатков в развитии учащихся, в их знаниях, умениях и навыках, поведении, отношении к обществу; установление причин, их вызвавших; нейтрализация и устранение этих причин; адаптация и реабилитация отстающих учащихся.

Однако еще в начале столетия В. П. Кащенко отмечал, что детская исключительность (не только склонность к правонарушениям, но и исключительность характера, исключительность интеллекта, даже физическая исключительность) в существе своем социальна. Бороться с нею, исцелять, лечить, корригировать ее возможно прежде всего педагогическими мероприятиями, т. е. воздействием не на организм ребенка, а на его социальную сущность. Это не означает игнорирования медико-биологических аспектов, ровно как не умаляет значения совершенствования общественных отношений всей среды, в которой происходит становление и развитие личности.

В любом случае, подчеркивал ученый, «учителю приходится иметь дело с различными случаями детской исключительности, со сложными или с более легкими отклонениями от нормы, и работа даже с этой категорией детей будет идти безусловно успешнее, если педагог сможет учесть богатый опыт специальных медико-педагогических учреждений, если он, по мере сил и возможностей, будет учитывать требования коррекционной педагогики». Обосновывая сущность и задачи коррекционной педагогики, В.П.Кащенко отмечал, что возникла она как самостоятельная ветвь общей педагогики, потому что оказалось совершенно неизбежным выделение некоторой вполне определенной категории детей из нормальной школы. Коррекционная педагогика строит свою работу на внимательном учете разных типов исключительности, стремится в своих требованиях к ребенку исходить из его индивидуальных интересов, учитывать его индивидуальные силы, в учебно-воспитательном процессе опирается на принцип педоцентризма. Уже в то время «коррективная педагогика» задумывалась ученым как руководство, как учебное пособие для широкого круга учителей, воспитателей, специалистов-дефектологов, родителей детей с недостатками характера и дефектами в поведении.

В целом отечественная специальная (коррекционная) педагогика формируется в русле тенденций развития общей педагогики. По этому поводу замечательно сказал

в свое время Л.С. Выготский: «...широчайшая ориентировка на нормальных детей должна служить исходной точкой нашего пересмотра специальной педагогики. Вся проблема чрезвычайно проста и ясна. Никто и не вздумает отрицать необходимость специальной педагогики. Нельзя сказать, что нет специальных знаний для слепых, для глухих и умственно отсталых. Но эти специальные знания и выучку нужно подчинить общему воспитанию, общей выучке. Специальная педагогика должна быть растворена в общей деятельности ребенка» [3, с. 56]. Последнее десятилетие в развитии коррекционной педагогики проходит под знаком пересмотра титульного названия этой педагогической отрасли. На протяжении семидесяти лет в нашей стране для этого использовался термин дефектология в качестве титульного названия теоретической и практической области специального образования лиц с отклонениями в развитии. Параллельно термину дефектология и в большей мере применительно к науке использовались также два тесно связанных между собой понятия: коррекционная педагогика и коррекционная психология.

Современная коррекционная педагогика исходит из того, что о недостатке, отклонении в развитии можно говорить там и тогда, где и когда возникает несоответствие возможностей данного человека общепринятым социальным ожиданиям, школьно-образовательным нормативам успешности, установленным в обществе нормам поведения и общения, т. е. когда налицо ограничение социальных возможностей. Поэтому коррекционная педагогика пользуется такими терминами, как лицо с ограниченными возможностями, а применительно к обучающимся — лица с особыми образовательными потребностями, так как ограничение возможностей участия человека с отклонениями в развитии в традиционном образовательном процессе вызывает у него особые потребности в специализированной педагогической помощи, позволяющей преодолевать эти ограничения, затруднения.

Итак, объектом коррекционной педагогики является специальное образование лиц с особыми образовательными потребностями как социокультурный, педагогический феномен. Проблема формулирования объекта коррекционной педагогики активно изучалось и продолжает изучаться ведущими педагогами современности. Именно адекватное выявление объекта коррекционной педагогики помогает формировать её методологическую базу, отделяя данную науку от педагогики.

Субъектом изучения и педагогической помощи, оказываемой в системе специального образования, является человек с ограниченными возможностями здоровья и жизнедеятельности, имеющий вследствие этого особые образовательные потребности.

Предмет коррекционной педагогики — теория и практика специального образования, что включает в себя изучение особенностей развития и образования человека, имеющего ограниченные возможности жизнедеятельности, особенностей его становления и социализации.

зации как личности, а также использование этого знания для нахождения наилучших путей, средств, условий, которые обеспечат коррекцию физических или психических недостатков, компенсацию деятельности нарушенных органов и систем организма и образование такого человека в целях его социальной адаптации и интеграции в общество и обеспечения ему возможности максимально независимой жизни.

«Если слепой или глухой ребенок достигает в развитии того же, что и нормальный, то дети с дефектом достигают этого иным способом, на ином пути, иными средствами, и для педагога особенно важно знать своеобразие пути, по которому он должен повести ребенка», — писал в связи с этим Л.С. Выготский. — «Именно для того, чтобы дефективный ребенок мог достичь того же, что и нормальный, следует применять совершенно особые средства».

Исходя из вышесказанного можно сказать, что цель коррекционной педагогики — это достижение развивающейся личностью социализации и самореализации.

Педагогика подчеркивает в этой цели коррекционной педагогики сущностный для человека с ограниченными возможностями жизнедеятельности смысл, а именно достижение им максимально возможной самостоятельности и независимой жизни как высокого качества социализации и предпосылки для самореализации. Исходя из сложившейся социально-педагогической ситуации, в которой оказываются дети с недостатками в развитии девиациями в поведении, цель основ коррекционной педагогики в оказании помощи в решении следующих задач:

1. Определить природу и сущность недостатков в развитии и отклонений в поведении детей и подростков, выявить причины и условия их появления.
2. Изучить историю становления и развития коррекционно-педагогической деятельности с детьми с недостатками в развитии и девиациями в поведении.
3. Выявить ведущие тенденции в профилактике и педагогической коррекции отклонений в развитии и поведении детей и подростков.
4. Разработать технологии, совокупность методов, приемов и средств коррекционно-педагогического воздействия на личность ребенка с недостатками в развитии и отклонениями в поведении.
5. Провести анализ опыта коррекционно-развивающего образования детей с отклонениями в развитии и поведении в условиях массовой школы.
6. Определить организационно-педагогические основы функционирования классов компенсирующего и коррекционно-развивающего обучения.
7. Создать необходимую учебно-методическую базу в подготовке учителя к коррекционно-педагогической ра-

боте с детьми и подростками с недостатками в развитии и девиациями в поведении.

Непременным условием выделения и функционирования любой науки является создание в ней собственного понятийного аппарата. Поскольку основы коррекционной педагогики являются одной из отраслей педагогических знаний, то в ней наряду с собственной специфической терминологией используются и общепедагогические категории и понятия.

Коррекционная педагогика — на современном этапе буйно разрастающаяся ветвь современной педагогической науки, многие специалисты склоняются к выводу, что время общей педагогики, изучающей воспитание в «общем и целом» прошло. Будущее за целенаправленными специализированными отраслями, изучающими ребенка в конкретных условиях и ситуациях его жизнедеятельности. Если уже сегодня, как полагают педагоги 80% детей имеют ярко выраженные индивидуальные особенности, около половины воспитанников подвержены отклоняющемуся поведению, а развитие еще примерно 60% учеников идет нетипично, то какой смысл говорить в общем о том, что в реальной жизни весьма конкретно.

Источники развития коррекционной педагогики: многовековой практический опыт воспитания, закрепленный в образе жизни, традициях, обычаях людей, народной педагогике; философские, обществоведческие, педагогические и психологические труды; текущая мировая и отечественная практика коррекционного воспитания; данные специально организованных педагогических исследований; опыт педагогов-новаторов, предлагающих оригинальные идеи, новые подходы, технологии воспитания.

Практическая польза коррекционного воспитания весьма значительна. Своевременная и грамотная коррекция всегда дает положительные результаты. Никогда не ведут к положительным сдвигам безразличие, бездействие, нежелание помочь.

Коррекционная педагогика — отрасль педагогической науки, изучающая закономерности, причины возникновения отклоняющегося поведения у детей, разрабатывающая пути и способы его исправления. Главная её задача — накопление и систематизация научных знаний об отклоняющемся развитии и поведении. Она возникла на вызов жизни — угрожающее повышение детской и подростковой невоспитанности [4, с. 1].

Из истории коррекционной педагогики: «Жизнь учителя и жизни учеников связаны тысячами невидимых нитей». Задача коррекционной педагогики — сделать эти нити видимыми для всех. Она делает это, задавая вопросы, интересующие всех и каждого.

### Литература

1. Специальная педагогика / Под ред. П. М. Назаровой. М. 2000.
2. Гонеев А.Д. и др. Основы коррекционной педагогики. Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений/ А.Д. Гонеев, Н.И. Лифинцева, Н.В. Ялпаева; Под ред. В.А. Сластенина — 2-е изд., перераб. — М.: Акдемия, 2002

3. Выготский Л. С. Собр. соч. М., 1983. Т. 5.
4. Подласый И.П. Курс лекций по коррекционной педагогике.
5. Кумарина Г. Ф., Назарова Н. М. Коррекционная педагогика и специальная педагогика: концептуальные основания дескрипторов // Понятийный аппарат педагогики и образования / Под ред. М. А. Галагузовой. М., 1998. Вып. 3.

## Развитие трудового воспитания в педагогической мысли

Зайдуллина Н.Н., педагог-психолог  
СОШ №2 (г. Альметьевск)

Трудовое воспитание татарский народ всегда связывал со своей надеждой на будущее и справедливо считал трудовое воспитание основой нравственного воспитания. Люди всегда мечтают и надеются на то что, повзрослев, ребенок будет служить своим родителям, как они в свое время ухаживали за ними в младенческом возрасте. «Человек никогда не должен оставаться без заботы и труда, — говорится в древнем трактате Кабус намэ — если ты хочешь испытать наслаждение в жизни, живи своим трудом, так как не бывают удовольствия без труда, а за трудом следует удовольствие» [3, с. 12].

Одним из представителей мыслителей периода Казанского ханства является поэт Мухаммедьяр (конец XI — начало XVI в.). Его мысли о трудовом воспитании сохранились в произведениях «Тухфаи мардан» («Подарок джигитов»), «Нуры содур» («Свет сердец»), «Насихат» («Наставление»).

Мухаммедьяр стремился осчастливить свой народ в настоящем, земном мире. По его утверждению, человек может стать счастливым лишь благодаря своему разуму, большой созидательной, творческой силе и энергии, свободному труду. Земля для Мухаммедьяра — место свершения благородных и добрых дел, к которым должен стремиться человек.

По мнению мыслителя, человек призван в этом мире творить чудеса во имя своей счастливой жизни. Как считал поэт, это и есть высший идеал человечества, идеал, который заслуживает особого возвышения, восхваления и уважения [3, с. 14].

Идеи Мухаммедьяра, хотя они и социально-утопические, имеют историческое и педагогическое значение. Выступая против существующих порядков, основанных на эксплуатации, он искал пути улучшения жизни народа, верил в победу справедливости. Верил в человека, прославлял его ум, учил ценить его лучшие качества. Примечательно и то, что в творчестве Мухаммедьяра слово «человек» ассоциируется с понятием простой труженик. Он восхваляет такие человеческие качества, как храбрость, мужество, трудолюбие, воспекает также честность и гуманизм.

Мухаммедьяр сумел показать морально-нравственное превосходство людей труда, честно зарабатывающих на жизнь и поэтому знающих цену насущного хлеба [3, с. 19].

В своих строках поэмы «Кутадгу билиг» поэт Ю.Баласагуни раскрывает мудрости древней восточной педагогической мысли. Трудовое воспитание подрастающего поколения может служить надежным ориентиром в последующем жизненном пути ребенка, ибо эта мысль поэта проверена веками [3, с. 12].

Ярким представителем поэзии болгарского периода является Кул Гали (конец XII — начало XIII в.). В его не менее знаменитом произведении «Кыссаи Юсуф» («Сказание о Юсуфе») также воспевается слава труду.

Сам период творения Кул Гали ознаменован большими трудовыми подвигами. Это время характеризуется расцветом градостроительства — к началу XI века Волжская Булгария покрылась густой сетью городов и сел. На ее территории было свыше 200 городов.

В поэме Кул Гали главный герой Юсуф является идеальным. Он всегда готов работать над собой, трудиться над изменением своего характера в лучшую сторону, готов самосовершенствоваться. Именно таким и рисует его Кул Гали, чтобы он служил примером для подражания подрастающему поколению, был героем совершенным и идеальным. Кул Гали как бы подчеркивает, что людей без недостатков не бывает, но лучшим считается тот, кто способен скорректировать свои недостатки, стремится к совершенству, чистоте своих помыслов и деяний.

По мнению поэта, человек всего должен добиться своим трудом, через страдания. Через многие невзгоды, заключения и унижения проходит главный герой Юсуф, прежде чем добиться высокого положения. В этом ему помогают его личностные качества и направляющая воля Всевышнего. Через все это человек должен пройти для того, чтобы быть способным понимать себе подобных, будучи на высоком посту. Идея трудового воспитания занимает одно из главных мест среди художественно-эстетических взглядов поэта Кул Гали [3, с. 6].

Таким образом, просветители татарского народа в своих поэтических произведениях широко освещали вопросы трудового воспитания, раскрывали комплексно и всесторонне, рассматривали в единстве с другими направлениями воспитания.

Социально-экономическое преобразование общественной жизни, обновление всех ее сторон и построение гражданского общества можно рассматривать только в



связи с одновременной подготовкой подрастающего поколения к трудовой жизни.

Современная социально-экономическая ситуация в обществе характеризуется целым рядом негативных процессов, наметившихся в сфере трудового воспитания молодежи — формальное отношение к труду, отчуждение от труда и др. Модернизация образования обуславливает реализацию цели развития личности ребёнка, служить его собственным интересам. Современная школа не решает в полной мере эти задачи, не обеспечивает зрелости учащихся в выборе дальнейшего способа получения образования. У многих школьников выбор является случайным, не всегда соотносится с реальными способностями и возможностями [4]. Недостаточны знания выпускников о рынке труда и востребованных профессиях, о тех способах образования, которыми их можно получить. Школьники не владеют знаниями, необходимыми для выстраивания реалистичных жизненных планов и т.д. Всё это мешает их успешной адаптации в обществе после окончания школы.

Таким образом, *основная проблема* — неумение существующей системы образования оказать помощь и помочь будущему выпускнику осмыслить своё дальнейшее социальное и профессиональное становление. Проблема указывает на отчуждённость школы от внешне заданных целей и ценностей и подводит к необходимости совершенствования трудового воспитания учащихся.

Культурное развитие регионов и страны в целом призвано развить целостное мировоззрение, мироощущение и миропонимание, адекватные действительности и задачам вхождения в Болонские соглашения, сохранив при этом базовые отечественные нравственные ценности и приоритеты.

Войдя в Болонские соглашения для России принципиально важно использовать культурный потенциал России для формирования положительного образа страны за рубежом.

Национально-региональный компонент — это часть государственного образовательного стандарта, в котором наиболее полно отражены особенности, традиции, потребности и интересы каждого региона. Единого подхода к понятию и содержанию национально-регионального компонента не найдено. Национально-региональный компонент определяется природно-географическими, историческими, социальными, культурными особенностями региона. В современных условиях развитие национально-регионального компонента является ведущей задачей в системе образования.

Поэтому необходимо уделить особое внимание раскрытию содержания и особенностей трудового воспитания в народной педагогике татар, той роли, которую играла традиционная татарская семья в этом процессе [2]. На протяжении многих сотен лет семейное воспитание у татар выступало если не единственной, то главной формой воспитания детей в обществе. Любая семья оценивалась, прежде всего, по тому, какое воспитание в ней получали дети. «Плохой (невоспитанный) ребенок — го-

ворит пословица, — вызовет брань в адрес своего отца». Особое значение в татарской семье придавали трудовому воспитанию. Дети с самого раннего возраста постоянно, а не от случая к случаю, выполняли множество трудовых поручений, которые с годами все больше и больше усложнялись. Подрастающий ребенок в семье был постоянно ориентирован на труд. Ориентированность детей на труд не была лишь следствием реализации «педагогических задумок» родителей, хотя и имела глубокий педагогический смысл. Она была суровой необходимостью, поскольку трудовая жизнь взрослых была столь тяжелой, что обойтись без детского труда не представлялось возможным. Можно сказать, что трудовое воспитание подрастающему поколению давала и сама жизнь, а не только родители.

Суровые условия жизни трудового народа не позволяли детям жить по законам своего возраста, когда на первом месте игры и развлечения, а требовали от них сознания взрослых людей, отягощенных повседневными заботами о хлебе насущном. Именно по этой причине дети в татарских семьях рано выросли, учились смотреть на мир глазами взрослых. С подростков тринадцати-четырнадцати лет был почти такой же спрос за труд, как и со взрослых [1]. Не случайно у татар существовала пословица «Кому суждено стать человеком, тот и в десять лет не ребенок, кому не суждено стать человеком, тот и в двадцать пять лет младенец».

В настоящее время развитие человеческого общества идет не только на основе интеграционных процессов, но и на основе процессов дифференциации, осознания каждым этносом своей самобытности, социо — и этнокультурной уникальности. В связи с этим хотелось бы особо подчеркнуть, что именно семья является основным фактором сбережения национальной культуры, национальной духовности, традиций трудового воспитания [3]. На сегодняшний день становится все более очевидным, что каждый этнос может сохранить себя, только опираясь на собственную традиционную систему воспитания, в которой ведущее место отводится семейному воспитанию, в особенности трудовому воспитанию в семье.

Самые выдающиеся умы человечества неоднократно отмечали решающее значение воспитания в становлении и развитии человека. Великий немецкий философ И. Кант говорил, что именно в воспитании кроется великая тайна совершенствования человеческой природы. Человек, подчеркивал он, может стать человеком только путем воспитания. Он — то, что делает из него воспитание. Решающее значение воспитания в становлении и развитии человека прекрасно понимал и сам народ, создавший на протяжении своей истории замечательную систему воспитания подрастающего поколения. Эта система была столь совершенна и эффективна, что великий русский педагог К.Д. Ушинский не без основания писал, что никто не в состоянии состязаться с педагогическим гением народа. «Воспитание, — писал он, — созданное самим народом и основанное на народных началах, имеет ту воспита-



тельную силу, которой нет в самых лучших системах, основанных на абстрактных идеях. Эти слова великого педагога полностью можно отнести и к этнопедагогике татар, придававших огромное значение воспитанию юного поколения. Дети на примере старших в повседневной жизни традиционной татарской семьи, а также принятых в обществе норм и правил взаимоотношений, понятий добра и зла, чести и справедливости воспринимали и усваивали этические и эстетические идеалы народа, его представления о человеческой добродетели и пороках. Семья придавала большое значение формированию у подрастающего поколения таких качеств, как честность, справедливость, доброжелательность, скромность, мужество, готовность прийти на помощь слабому. Но особое значение татары придавали воспитанию в детях такого качества как трудолюбие, справедливо полагая, что оно лежит в основе всех других человеческих добродетелей.

Трудолюбие в татарской народной педагогике рассматривается не только как источник материального, но и душевного благополучия. Своевременно и добросовестно выполненная работа помогает человеку испытать ощущения радости, наполняет его сознанием выполненного долга, придает уверенность в завтрашнем дне. «Кто летом

трудился, — говорит татарская пословица, — тот осенью петь будет». В педагогическом опыте татар, как и у других народов, формировался идеал воспитания. Разумеется, этот идеал выступал как воплощение лучших человеческих черт и свойств, особенно ценимых и почитаемых в народе: мужество, стойкость, ответственность, честность, выдержка. Ядром же этого идеала выступало такое качество человека как трудолюбие, умение трудиться. Идеалом воспитания был совершенный человек, т.е. человек, в котором с наибольшей полнотой сочетались эти черты и свойства.

Трудовое воспитание в татарской семье было одновременно формированием у детей резко отрицательного отношения к нечестности, лени, тунеядству, неорганизованности, расхлябанности, неумению думать о будущем. Иначе говоря, трудовое воспитание лежало в основе и нравственного воспитания. Невозможно представить себе воспитание трудолюбия у подрастающего поколения, таким образом, при котором у него не формировались бы и такие качества как ответственность, сознание своего долга перед семьей и обществом, готовность помочь слабому, уважение старших и т.п. Именно поэтому трудолюбие почиталось у татар как высшая нравственная ценность.

### Литература

1. Зайдуллина, Н. Н. Фольклорные традиции в трудовом воспитании [Текст] / Н. Н. Зайдуллина // Вестник Университета Российской академии образования. — М., 2007. — № 3 (37). — С. 66–67.
2. Мухаметшин, А. Г. Педагогические идеи в литературных произведениях Волжских булгар XII–XIII в. и их роль в воспитании подрастающего поколения [Текст] / А. Г. Мухаметшин // Народное образование. — 2006. — № 1. — С. 171.
3. Мухаметшин, А. Г. Развитие педагогической мысли и образования татарского народа в XVIII — начале XX в. [Текст]: Учеб. пособ. / А. Г. Мухаметшин. — Набережные Челны: НГПИ, 2008. — 138 с.
4. Сулейманова Фания Мурзабаевна. Педагогические условия личностно-ориентированного подхода к формированию нравственных качеств младшего школьника: Дис. ... канд. пед. наук. — М., 2003. — 169 с.

## У истоков женского образования в России

Кацалова Н.Ф., аспирант

Ставропольский государственный педагогический институт

Судьба XXI в. — в руках образованных женщин. Образованные женщины, которые сейчас составляют половину выпускников университетов, играют все большую роль в различных областях управления бизнесом, в сфере экономики и политики. В российском высшем образовании 55% числа работников составляют женщины. Они преобладают в таких областях, как экономика, здравоохранение, образование. Женщины составляют 28% общего числа кандидатов наук и 13% докторов наук. История женского образования в России уходит корнями глубоко в прошлое.

Историю женского образования в России принято начинать с 1764 г., когда Императрица Екатерина II учре-

дила Воспитательное Общество благородных девиц и этим положила официальное начало образованию русской женщины. Но до этого времени женщины тоже учились и обучали в частных пансионах, в семьях, еще ранее в монастырях и теремах.

Первое известие об обучении девочек на Руси относится к XI в. В 1086 г. Анна Всеволодовна, сестра Владимира Мономаха, открыла девичье училище при Андреевском монастыре в Киеве, где девочек обучали чтению, письму, пению и швейному делу: «Всеволод заложил церковь святого Андрея при Иоанне Добром, митрополите русском, и построил при церкви оной монастырь женский, в котором постриглась первая дочь его девица Анка.

Собравши же молодых девиц несколько, обучала писанию, також ремеслам, пению, швению и иным полезным им знаниям, да от юности навикнут разумети закон божий и трудолюбие, а любострастие в юности воздержанием умертвляют» [3, с. 3]. Княжна Янка, в XI в. и постриглась в выстроенный для нее монастырь и сама обучала в нем девушек. Обучение грамоте не предписывалось монастырям в России, как это делалось на Западе, но рекомендовалось и естественно должно было входить в круг обязательных предметов, т.к. чтение божественных книг считалось средством спасения души [4, с.5]. Янка, являясь свидетельницей того, Ярослав собирал и размножал священные книги, которые в то время были от руки писанными и в которых была большая потребность, ввела в своем училище обязательное обучение письму. Пение требовалось для богослужений, а рукоделие считалось необходимостью для девушек, чтобы они не оставались «праздными и не впадали в грех» [4, с. 5]. В училище Янки рукоделие не служило источником дохода, как это стало впоследствии в других монастырях.

Обучение женщин в различных формах существовало на Руси. Были грамотные женщины, обучавшие других, хотя специальных школ для женщин не существовало. В раскольничьем быту, где жизнь была построена на святом почитании законов предков были мастерицы, учительницы, канонницы, читалки, уставщицы, келейницы. Они учили детей, читали в церкви, в скитах за трапезах, их посылали в дома читать по покойникам. У раскольников был обычай отдавать мальчиков и девочек по достижении ими семи лет, т.е. времени, когда наступает срок «вдавати отрочать в поучение чести книг божественного писания» в скиту к родственнице или знакомой матушке-игуменье на выучку. В ските учили грамоте, письму уставом, писать иконы; ученицы переписывали разные «Сборники», «Цветники» и дарили их родителям и своим учителям. Мастерицы иногда учили и вне скита, но редко ходили по домам, разве что к богатым людям. «Книжная дача» была платой за обучение, которую брали мастерицы. Кроме платы съестными припасами и одеждой, при переходе к новой книге, от Азбуки к Часослову и от Часослова к Псалтырю, ученица должна была принести из дома завязанный в платок горшок молочной каши и полтину денег. Иногда учительницы брали плату отдельно за каждый предмет учения: за Азбуку, за Часослов, за Псалтырь [4, с. 6].

По вопросу самостоятельности женщин до Византийского на Русь давления, в славянских обычаях и праве женщина была лицом юридически самостоятельным. Она имела право сама действовать в судах. Мстить за свои обиды женщине допускалось даже на Новгородское Вече: Польское Право и Чешское Законодательство давало женщинам юридические права и льготы. До Византийского влияния на Руси не было женского затворничества и женщины играли видную роль: владели волостями, набирали дружину, советовали князьям о делах. Даже в XV в. во время господства Домостройных Правил русские княжны и вдовы в боярском и посадском быту хотя жили в

удалении от света, но влияли на дела и обладали властью [4, с. 4].

В X в., если не всегда на деле, то по мысли законодателей, женское образование не выделялось из общего для детей обоего пола учения. Владимир Святой признавал природный ум и просвещение женщин: на свою бабушку Ольгу смотрел с уважением, как на «мудрейшую из всех людей», а жену свою, бывшую греческую царевну, признавал стоявшей по просвещению выше его и советовался с ней о церковном уставе и о других делах. По совету киевского митрополита Леонтия, Владимир в 1001 г. учредил в Киеве два училищных монастыря, мужской и женский и Киевское женское училище. Оно было не только первым женским училищем в России, но и первым в Европе. Как в этих училищах, так и в монастырях, грамотных людей на дому все образование ограничивалось умением писать и читать. Высшей для древних времен просвещения ступенью было умение толковать книги священного писания [1, 11].

В первое училище для общего научного образования, а именно в Киевскую Академию, женщины не были допущены. У князей и княжон была возможность выучить иностранные языки, не выезжая из России. При дворе князей, начиная с Ярослава, жили иногда иностранные государи князя [3, с.9]. Кроме того, девушки княжеского рода выдавались замуж за иностранных князей. Сам Ярослав был женат на шведской принцессе, а три его дочери были выданы: Елизавета — за норвежского короля Геральда, который до женитьбы служил несколько лет у Ярослава; Анна — за французского короля Генриха I и Анастасия — за венгерского короля Андрея I. Сыновья и внуки Ярослава также женились на иностранных принцессах, которые оставались с мужьями в России. Таким образом, изучение иностранных языков в княжеской семье совершалось легко. Образование, дававшееся детям при дворе Владимира и Ярослава распространялось и на женщин [4, с. 3].

В Суздале в XII в. было учреждено женское училище. Дочь полоцкого князя Георгия Всеславича Евфросиния (в миру Предслава) в своем монастыре обучала не только монахинь, но женщин-мирянок. Евфросинья очень рано выучилась писать и читать, в 12 лет она ушла в монастырь против воли своих родителей к своей тетке игуменье, жене князя Романа Всеславича. Прежде чем основать свой монастырь, Евфросинья задумала собрать для него библиотеку. Для этого она поселилась при соборной церкви и переписывала книги. Книги она продавала, а деньги отдавала нищим. В ее монастыре обучали рукоделию, грамоте, «воздержанию и терпению». Евфросинья управляла монастырем 40 лет и уходя в Иерусалим, оставила подробный устав своего монастыря и передала управление своей сестре Евдокии [4, с. 6].

В начале XIII в. в Суздале было женское училище, основанное Евфросиньей, дочерью черниговского князя Михаила Всеволодовича, которая также сама учила в нем грамоте, письму и пению.

Ефросиньей Суздальской (ум. около 1250 г.) заканчивается ряд известий дошедших до нашего времени об образованных женщин в домонгольский период. Духовенство и при монголах продолжало учиться в школах при церквях, были и грамотные женщины. Известно о жене князя Андрея Константиновича княгине Василисе, которая в ранней молодости выучилась божественному писанию, изучила Ветхий и Новый Завет. Василиса вела монашеский образ жизни и после 13 лет брака, после смерти своего мужа постриглась в основанный ею монастырь, а свое имущество раздала нищим. В монастыре она жила кормясь рукоделием, проводила жизнь в молитве и чтении священных книг [4, с. 24].

С течением времени обычай удаляться в монастырь усиливался. Но вместе с тем установился и другой — насильно постригать людей, от которых царь или другие влиятельные лица хотели избавиться. Этот обычай часто применялся при царе Иване Грозном. Насильственное пострижение применялось к женщинам, даже к царевнам. Их заключали в монастыри часто в политических целях, но иногда с целью оградить от опасностей и обид. В монастыре женщины должны были заполнять свой день. Женские монастыри были большей частью общинножительными, в них были одни и те же правила и уставы, включавшие чтение книг в кельях. Обычай затворничества женщин просуществовал до Петра I. В XVII в. он был делом приличия для женщин высших кругов [3, с. 26].

В X—XIII вв. при церквях и монастырях учреждались училища для подготовки духовенства и грамотных людей, необходимых государству. В первой половине XVI в. митрополит Данил в своих поучениях говорил, что обучение необходимо не только монахам, но и мирянам — «отрокам и девицам».

Крупнейшим памятником педагогической литературы XVI в. является впервые напечатанная в 1574 г. кирилловскими буквами славянская «Азбука» (букварь) первопечатника Ивана Федорова. Эта учебная книга, содержащая усовершенствованную систему обучения грамоте и элементарную грамматику, пронизана гуманными педагогическими идеями.

К XVII в. относится сборник наставлений относительно быта, хозяйствования и воспитания детей в семье «Домострой», который учил, как «в правде жить и в кривде не жить», и содержал советы относительно домашнего «устройства». Ряд глав «Домостроя» целиком посвящены вопросам воспитания детей. «Домострой» требовал воспитания детей в «страхе божии», выполнения религиозных обрядов, беспрекословного повиновения старшим, говорил о суровой дисциплине, советовал применять телесные наказания. Но наряду с требованиями строгости и суровости по отношению к детям «Домострой» призывал родителей любить детей, заботиться об их нормальном росте и развитии, требовал воспитания в детях мужества, настойчивости, трудолюбия, бережливости, хо-

зяйственности, «вежества» (т.е. вежливого обращения): «А пошлет Бог кому детей, сыновей и дочерей, то заботиться отцу и матери о чадах своих; обеспечить их и воспитать в добром навыке: учить страху божию и дочерей, кто к чему способен вежливости, и всякому порядку. А со временем, по детям смотря и по возрасту их, учить рукоделию, отец — сыновей, мать —, какие кому Бог способности даст» [3, с. 33].

Царевны и дочери бояр получали в X—XI вв. хорошее образование. Ксения Борисовна Годунова была обучена «писанию книжному», отличалась красноречием, любила пение. Грамотной была и мать царя Михаила Федоровича, царица-инокиня Марфа, в миру Ксения Ивановна. Младшую дочь царя Алексея Михайловича врач называл «великого ума и самых нежных прорицательств» больше «мужского ума исполненная дева». Софья и пять ее старших сестер получили образование у Симеона Полоцкого [2, с. 10].

С XVII в. появляются данные о том, как, чему и кто учил царевен. Известно, что их учили читать с 5 лет, так же как и царевичей, а письму с 7. Переход в обучении от одной книги к другой сопровождался своеобразными обрядами. Так, например, шестилетней царевне Ирине Михайловне царь Михаил Федорович подарил в 1634 г. «туркский» кафтан, когда она начала изучать Часослов. Царевнам, как и царевичам доставляли гравированные в Германии «потешные листы», по которым учили царевичей, «потешные книги» — повести о рыцарях и их похождениях, которыми зачитывались во второй половине XVII в. образованные люди того времени. Эти книги стоили дорого и были редкостью, но царская семья могла позволить себе такую роскошь. Эти книги переписывались во дворце, а иконописцы рисовали картинки [4, с. 30].

Софья, дочь царя Алексея Михайловича, кроме церковной начитанности, которую она, как и ее сестры, приобрела в тереме, имела возможность развить свой ум под руководством Симеона Полоцкого, которого в 1664 г. пригласили учить царевича Алексея и его брата Федора. Он учил их таким наукам, как латинский язык, риторика. Софья читала по-польски, говорила речи народу, занималась литературой, перевела комедию Мольера. В то время при дворе Бориса Годунова было много поляков, у которых можно было выучиться и французскому языку [4, с. 31].

Просвещение женщин не шло в уровень с просвещением мужчин, получение образования имело специальную цель. Женщины не могли быть священниками, подьячими, приказными. Какой бы малочисленной ни была категория грамотных и образованных людей допетровского времени, и на каком бы уровне ни стояло тогда общее просвещение, женщины находились в таких же условиях, как и мужчины. Для них существовали те же способы приобретения и расширения знаний, какие находились у всего русского народа.

*Литература*

1. Добряков А. Русская женщина в домонгольский период. — Спб. — 1864.
2. Зинченко Н. Женское образование в России. Исторический очерк. — СПб, 1901.
3. История отечественного образования: Учебное пособие: Хрестоматия VIII-начало XX вв. / сост. С.В. Калинина, В.В. Каширина. — Омск, 2000.
4. Лихачева Е. Материалы для истории женского образования в России (1086—1856). — СПб: Типография М.М.Стасюлевича, 1899.

### 3. СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ

#### Противодействие коррупции в рамках обсуждения проекта федерального закона «Об образовании»

Борисова Е.А., аспирант, преподаватель  
Современная гуманитарная академия, Смоленский филиал

Безусловно, проект нового закона об образовании является одной из самых широко обсуждаемых тем в нашем обществе, так как именно образовательная деятельность затрагивает практически всех граждан нашей страны, начиная от детей дошкольного возраста и их родителей и заканчивая представителями администрации в сфере образования.

Проект закона вобрал в себя многие последние разработки в сфере образования, содержит много нового и прогрессивного. Достаточно полно урегулированы вопросы применения дистанционных и электронных образовательных технологий, легализовано сетевое взаимодействие образовательных учреждений. Но, вместе с тем, многие концепции нового законопроекта будут способствовать усилению коррупционных правонарушений в сфере образования. Например: в отношении лицензирования образовательной деятельности в проекте закона записано: «Лицензия на осуществление образовательной деятельности (далее лицензия) действует бессрочно». [1]

Однако в этой же статье указано, что

— «Контроль соблюдения лицензиатом лицензионных требований и условий при осуществлении образовательной деятельности (лицензионный контроль) проводится лицензирующим органом, предоставившим соответствующую лицензию, путем проведения плановых и внеплановых проверок.

К проведению таких проверок привлекаются эксперты в порядке, установленном положением, указанным в части 3 настоящей статьи.

— Через один год после предоставления лицензии лицензирующий орган проводит плановую выездную проверку соблюдения лицензиатом лицензионных требований и условий.

Истечение одного года со дня принятия решения о предоставлении лицензии является основанием для включения плановой проверки лицензиата в ежегодный план проведения проверок» [1]

Таким образом, ежегодные плановые выездные проверки по контролю соблюдения требований лицензии не только противоречат тезису Председателя Правительства РФ В.В. Путина «о введении бессрочной лицензии и сокращении бюрократических процедур по ли-

цензированию и аккредитации» [2], но и значительно увеличивают бумажную волокиту. Если ранее контроль соблюдения лицензионных требований планово осуществлялся один раз в течение срока действия лицензии, действующей 6 лет, то теперь количество плановых проверок увеличится в 6 раз, во столько же возрастет и количество документации, представляемой образовательными организациями. Естественно, колоссальный объем государственной стандартизации и контроля, заложенный в концепцию проекта закона не может быть выполнен силами самих органов государственного управления и контроля, в связи с чем, предусмотрено масштабное использование государственно-общественных организаций, что ведет к феодализации образования и увеличивает коррупциогенность.

Еще один момент, на Западе лицензии и аккредитации даются образовательным организациям по определенным направлениям (профилям), которых всего-то 15–20. У нас — по образовательным программам, которых сейчас 27000.

Критерием успешности модернизации образовательной среды должно являться не удобство контроля и надзора, а гибкость, скорость актуализации образовательных программ и созидательное творчество образовательных организаций, позволяющее им выходить на передовые конкурентные позиции в развивающейся мировой инновационной среде. Не вызывает сомнения, что мелочная регламентация не позволит российским вузам конкурировать на международной арене, приведет к еще большей потере экспорта в образовании. На мировом рынке экспорта образовательных услуг РФ имеет скромные 2%, тогда как, например США обучает 20% студентов. Наша доля по данным Организации экономического сотрудничества и развития в период с 2004 по 2007 год сократилась на 1%. То есть на треть. [3]

Согласно новому законопроекту ПТУ, как самостоятельную образовательную организацию, предлагается упразднить и сделать колледжи видом высшего учебного заведения с целью привлечения большего числа учащихся в сектор среднего профессионального образования. При этом статья прописана таким образом, что часть современных институтов и, может быть, даже академий, вынуждены будут либо опускаться на одну-две



ступени вниз, например, в колледжи, академия — в институт, либо присоединяться механически к другим университетам.

Естественно для вузов перспектива понижения на пару ступенек крайне нежелательна, поэтому администрация учебного заведения всеми силами будет пытаться сохранить прежний статус, и вновь поплывут шелестящие прощбы об этом в руки чиновников.

К сожалению, в законе практически не указано как при реорганизации ВУЗа или его закрытии (например, лишение лицензии) будут соблюдаться права учащихся, которые поступали в ВУЗ, а будут заканчивать колледж.

Возможность обратиться в суд с заявлением о восстановлении нарушенных прав и пр. предоставит студентам, пожалуй, единственную альтернативу продолжения обучения в ВУЗе — перевод в другое высшее учебное заведение. Но содержание рабочих программ дисциплин вузов может различаться, несмотря на то, что все они составлены по ФГОС, в связи с чем, при переводе студентов из одного вуза в другой существует такое понятие как разница в учебных планах, которую студенту долго и мучительно придется «досдавать» — платно. Так как подобное явление во многих вузах относится к категории дополнительных образовательных услуг на возмездной основе. И иногда официальные размеры «досдачи» пополняются не формальными, т.е. создаются дополнительные условия для коррупции.

И, наконец, деятельность в отношении финансового обеспечения деятельности образовательных организаций за счет средств бюджетов бюджетной системы Российской Федерации приведет к давно известной схеме «распил плюс откат» Действительно, новый законопроект предполагает, что не только государственные, но и негосударственные учебные заведения смогут получать государственные задания. Вроде бы, конкурентная среда. Но

конкурентная среда перед кем? В главе 9 ст.79 записано:

«Орган государственной власти (орган местного самоуправления), выполняющий функции и полномочия учредителя, определяет требования к программе развития подведомственных ему образовательных учреждений, учреждает комиссию по оценке и отбору проектов программ развития и утверждает регламент деятельности комиссии, организует проведение контроля за реализацией программы развития каждого образовательного учреждения» [1]

Это не конкурентная среда, куда люди сами будут приходить и говорить: «Я хочу учиться здесь, я несу сюда свои деньги». Чиновник будет определять, кому дать государственное задание, а кому его не дать. Безусловно, складывающаяся псевдоконкурентная среда приведет к росту в Российской Федерации коррупции

Также весьма проблематична стыковка будущего закона об образовании с будущим аналогом пресловутого ФЗ № 94 о торгах и закупках для госнужд. Помимо впечатляющего роста «откатов» этот закон привел к безумному росту бумагования и резкому ограничению полномочий руководителей. Очень важен вопрос о системе разработок для образования на всех уровнях — все-таки искать надо не организации, а талантливых лидеров, способных собрать эффективно работающие коллективы. Тем самым в законе следует прописать и разумную систему конкурсного отбора, и систему ответственности.

По мнению член-корреспондента Российской академии образования Александра Абрамова, «Образование — это слишком серьезное дело, чтобы его можно было доверить только политикам, чиновникам и юристам». [3] Принять закон об образовании можно лишь тогда, когда сомнения минимизированы. Принцип Гиппократ «Не навреди!» все-таки должен быть выше так называемой политической целесообразности.

### Литература

1. 01 декабря 2010 Российская газета проект федерального закона «Об образовании»
2. 14 октября 2010 РИА Новости. Выступление Председателя Правительства Российской Федерации В.В. Путина на заседании Совета законодателей в Москве.
3. Аккредитация в образовании / март 2010
4. 8 декабря 2010 Независимая газета статья «Как обсуждаются законы»

## Создание равных возможностей для детей-инвалидов во всех сферах жизни путем обеспечения доступности образования

Виноградова Н.И., кандидат педагогических наук, главный специалист-эксперт  
Департамент образования Тверской области

*...Новая школа — это школа для всех. В любой школе будет обеспечиваться успешная социализация детей с ограниченными возможностями здоровья, детей-инвалидов, детей, оставшихся без попечения родителей, находящихся в трудной жизненной ситуации...*

Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа»

По данным Министерства образования и науки РФ на начало 2009 года в России было зарегистрировано 534 тысяч детей-инвалидов. В 2009–2010 учебном году в обычных классах обычных школ обучалось 142 659 детей-инвалидов, в коррекционных классах обычных школ — 148 074 детей-инвалидов. В коррекционных школах и школах-интернатах — 210 842 детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья.

В Концепции модернизации российского образования заявлен принцип равного доступа молодых людей к полноценному качественному образованию в соответствии с их интересами и склонностями, независимо от материального достатка семьи, места проживания и состояния здоровья. Одним из направлений реализации данного требования является внедрение новых моделей содержания образования и его организации, в том числе развитие дистанционного образования.

Дети-инвалиды, а также больные дети, которые не могут ходить в обычную школу в силу ограничений по состоянию здоровья, часто лишены возможности получить качественное образование.

В 2009 году на территории Тверской области, как и на всей территории Российской Федерации, в рамках приоритетного национального проекта «Образование» было принято решение о реализации мероприятий по созданию условий для организации дистанционного образования детей-инвалидов. Сегодня можно говорить о первых результатах данной деятельности.

На первом этапе была разработана концепция и структурно-функциональная модель организации дистанционного обучения детей — инвалидов на основе формирования базы данных по детям-инвалидам, проживающим в Тверской области. Она включает:

1. Анализ передового опыта организации дистанционного обучения в Российской Федерации, в том числе зарубежного (условия обучения детей-инвалидов, нормативно-правовых документов).

2. Анализ ситуации по образованию детей-инвалидов в Тверской области.

3. Оценку готовности детей-инвалидов Тверской области и их родителей или законных представителей к дистанционному образованию.

4. Структурно-функциональную модель организации

дистанционного обучения детей-инвалидов в Тверской области.

5. Методические рекомендации по подготовке детей-инвалидов и их родителей к обучению в дистанционной форме.

6. Примерные нормативно-правовые документы, регламентирующие деятельность всех участников образовательного процесса при организации дистанционного обучения детей-инвалидов (финансирование, организация, кадровое и материально-техническое обеспечение).

7. Экономические расчеты реализации проекта по организации дистанционного обучения детей-инвалидов в Тверской области.

8. Изучение общественного мнения на проблемы обучения детей-инвалидов в Тверской области.

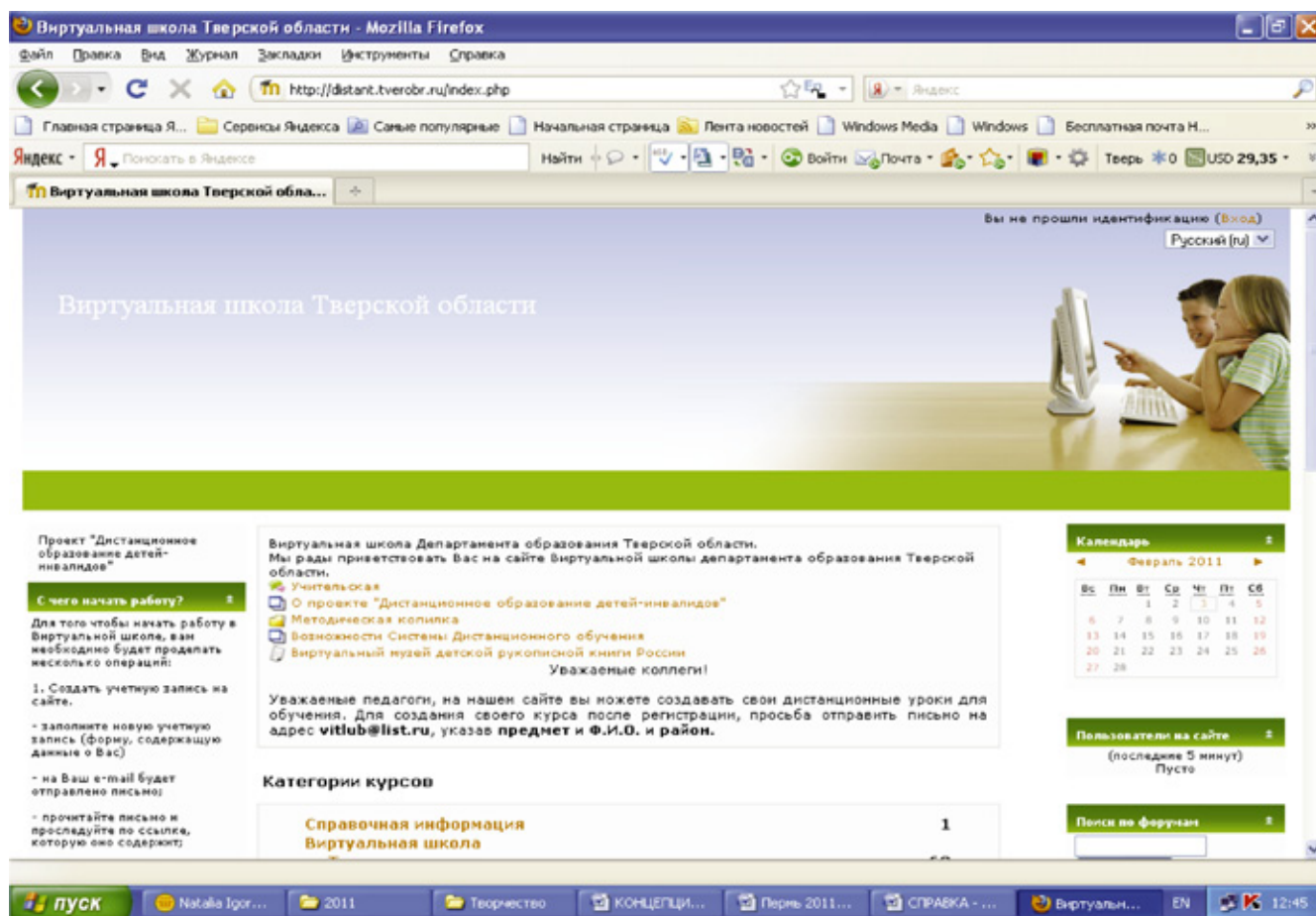
9. Информационные материалы для формирования положительного общественного мнения об организации дистанционного обучения детей-инвалидов в Тверской области.

На основе данного исследования были сформированы реестры педагогических работников и детей-инвалидов, включенных в проект; началась работа по поставке и подключению специализированного оборудования в центры дистанционного образования, педагогам, детям.



Фото 1.

На 1 фотографии изображено рабочее место ребенка-инвалида. Базовая аппаратная платформа комплекта про-



граммно-технических средств рабочих мест детей-инвалидов включает в себя двухъядерный процессор с базовой тактовой частотой не менее 2,5 ГГц и кэш-памятью 2-го уровня не менее 3Мб.

Помимо технической поддержки данного проекта требовалась методическая поддержка преподавателей, обучающихся, родителей.

Было принято решение о создании «Виртуальной школы».

Она активно наполняется цифровыми образовательными ресурсами. В школе школы педагоги, психологи, родители могут поделиться опытом организации обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, обменяться мнениями, изучить и практически освоить новые методики и программы, а учащиеся — активно обучаться по выбранным общеобразовательным предметам.

В настоящее время в области включено в проект по дистанционному образованию 177 обучающихся, в 2011 году к ним добавится еще 80 детей с ограниченными возможностями здоровья.

Система образования в современной информационной России переживает глубокие изменения. Различные образовательные учреждения трансформируются в резуль-

тате реформ и под влиянием рыночной экономики. При этом актуализируются ценности дистанционного образования детей, в том числе для детей с инвалидностью, для которых «дистант» порой единственная возможность реализовать себя, возможность быть успешным в жизни наравне со здоровыми сверстниками. И.И. Лошакова пишет: «...Очевидно, качество человеческих ресурсов в обществе зависит не только от качества учебной подготовки, но и от накопленного личностью социального опыта, социальной компетентности, в частности, умения использовать меняющихся ситуации и управлять жизненными обстоятельствами. С нашей точки зрения, социальную компетентность можно развивать, если осуществить задачу расширения доступа социально-уязвимых групп населения к социальным благам и престижным каналам социализации, тем самым предотвращая понижения их социального статуса...».

Развитие глобальных сетей создало принципиально новые условия для получения образования. Занимаясь с помощью компьютера, ребенок перестает быть инвалидом, ограниченным в пространстве, — у него появляется связь буквально совсем миром. Он может учиться, не выходя из дома и в удобном для себя темпе.

## Организационно-методическое обеспечение проектирования содержания повышения квалификации педагогических кадров в региональных условиях

Салихова Л.Ф., ст.преподаватель

Институт развития образования Республики Татарстан (г. Казань)

Организационно-методическое обеспечение проектирования содержания повышения квалификации педагогических кадров в региональных условиях реализуется на трех уровнях: *программно-содержательном, организационно-методическом, технологическом*, отражающих процесс конструирования и реализации содержания повышения квалификации, и форму представления этого процесса.

*Программно-содержательный уровень* включает: структуру, содержание и объем (номенклатуру) содержания повышения квалификации (предметные уровни) в виде соответствующих дополнительных профессиональных образовательных программ повышения квалификации педагогических кадров, учебно-тематических планов и учебных программ в региональных условиях.

*Организационно-методический уровень* включает: формы и способы представления содержания образования в процессе повышения квалификации в региональных условиях: блочно-модульные, комбинированные (интегрированные) курсы; проблемно-тематические курсы (спецкурсы); отдельные блоки или модули, включаемые в учебные курсы; отдельный региональный материал как вариативная часть курсов.

*Технологический уровень* включает: совокупность форм, методов и средств изучения содержания образования, в соответствии с уровнем компетентности педагога, регионально значимыми потребностями и интересами (лекции, семинары, лабораторно-практические занятия, самостоятельная работа, педагогический практикум, конференции, тренинги, «круглые столы», открытые уроки и т.д.).

Следует отметить важное обстоятельство. Деление организационно-методического сопровождения по составляющим уровням весьма условно, они диалектически тесно взаимосвязаны и взаимообусловлены.

Тем не менее, рассмотрим перечисленные уровни организационно-методического сопровождения конструирования и реализации содержания повышения квалификации педагогических кадров по порядку как относительно самостоятельные, а затем в комплексе.

*Программно-содержательный уровень.* Содержание повышения квалификации (предметные уровни) в региональных условиях формируется в рамках соответствующих дополнительных профессиональных образовательных программ повышения квалификации педагогических кадров и реализуется по следующим *направлениям*:

1) включение в содержание образовательных программ того или иного учебного материала элементов региональной ориентации;

2) включение в общее содержание гуманитарных предметов культурологического материала для создания междисциплинарного регионального содержания;

3) интеграция материала на основе региональных содержательных элементов;

4) системное (целостное) представление регионального материала содержания повышения квалификации в отдельных образовательных областях.

В структуре образовательного процесса в системе повышения квалификации региональный социально-образовательный опыт может быть представлен как специальные учебные предметы (полный объем), так и имплицитно в качестве «сквозных включений» в содержание учебных предметов и образовательных областей (частичный объем). Так, конструирование и реализация регионального социально-образовательного опыта содержания повышения квалификации педагогических кадров в условиях Татарстана осуществляется *на следующих предметных уровнях*:

1. Предметы, где региональное содержание является целостным содержательным ядром социально-регионального образовательного опыта: знаний, умений, способов деятельности, ценностно-смыслового содержания профессиональной деятельности педагога (например, история Татарстана и татарского народа, татарский язык и литература).

2. Предметы, основное содержание которых составляет художественный и конфессиональный разделы национальной культуры (изоискусство, фольклор, история религии, народное творчество, народная педагогика). Предметы этих групп должны целостно раскрывать региональный социально-образовательный опыт, способствовать духовному и профессиональному развитию педагога на основе усвоения традиций, понятий, представлений народов, проживающих в данном регионе.

3. Предметы, в содержание которых частично можно включать элементы достижений национальной культуры (математика, физика, биология, география, труд, физкультура и др.).

Кроме того, элементы регионального содержания являются предметом интеграции учебных дисциплин: обществоведческих, естественно-математических, а также различных интегративных курсов повышения квалификации «Культура народов Поволжья», «Национальная культура», «Изоискусство и художественный труд», «История Татарстана и краеведение», которые способствуют целостному усвоению педагогами элементов национальной культуры и истории.

Интересно реализуются идеи интеграции физики и иностранного языка, истории и музыки, географии и инос-



транного языка, литературы и музыки, в результате чего происходит творческое усвоение научных понятий регионального содержания повышения квалификации, проникновение в масштаб теоретических идей, законов и интеграции национального и поликультурного.

Организационно-методический уровень. Содержание повышения квалификации педагогических кадров в региональных условиях может получить свое разрешение и развитие только в рамках специально организованного образовательного процесса в системе повышения квалификации, направленного на:

1) формирование у педагогов целостного представления о региональном содержании, включая такие его основные направления и образовательные области как язык, литература, история, музыка;

2) создание в процессе повышения квалификации таких условий, при которых педагоги могли бы в полной мере освоить (обновить, расширить, углубить) свои знания о региональной составляющей своего учебного предмета;

3) формирование и развитие у педагогов умений распознавать, вычленять национальные особенности культуры из разных предметных областей и создавать единое представление о региональном содержании, умения обобщать и систематизировать свои знания;

4) формирование толерантной личности педагога, развитие его российского самосознания.

Данные задачи в региональных условиях реализуются в процессе организации повышения квалификации через учебные курсы, отражающие инвариантное и вариативное содержание, общее и региональное; проблемные (тематические) учебные курсы (спецкурсы); интегрированные учебные курсы; блоки или модули, включаемые в учебные курсы; использование регионального содержания как вариативной части этих курсов [3, с.34].

В качестве основной «организационной единицы» оптимальной реализации содержания повышения квалификации педагогических кадров в региональных условиях выступает модуль (модульный принцип) организации образовательного процесса.

Содержание модульного курса должно отвечать определенным требованиям: содержание курса должно быть направлено на профессионально-личностное развитие педагога; при переходе от одного модуля к другому способ предъявления учебного материала должен оставаться единообразным; курс, состоящий из ряда модулей, необходимо строить так, чтобы предоставить слушателю возможность для изучения того или иного модуля при условии, что содержание других ему уже известно, а целостное представление обо всем курсе сохраняется; развертывание содержания идей курса должно происходить таким образом, чтобы учебная деятельность максимально приближалась к проблемам профессиональной деятельности; раскрывать идеи в содержательных блоках лучше всего через разнообразие взглядов и подходов к изучаемому содержанию, предметам и явлениям его составляющим.

Как свидетельствуют наши наблюдения, особое значение в процессе организации и реализации содержательных модулей в региональных условиях принадлежит логике циклического процесса, в основе которого лежит опыт педагога. Идея цикличности деятельности слушателей реализуется через связанные между собой циклы (конкретный опыт — рефлексия — абстрактная концептуализация — активное экспериментирование). В рамках каждого цикла через квазипрофессиональную деятельность осуществляется переход как от профессиональной к учебной деятельности, так и наоборот.

Вторая идея связана с представлением о процессе восхождения слушателей по уровням освоения содержания как учебного материала (знать, уметь, владеть, создавать новое), что, с точки зрения развития их компетентности, позволяет выстраивать систему развивающих целей.

Третья идея касается взаимосвязи содержания программ повышения квалификации с особенностями тех общеобразовательных учреждений, где педагоги работают, например, наличием (или отсутствием) этнокультурного компонента (школа с родным языком обучения и т.д.), их конкретными проблемами по реализации регионального содержания образования. Это обеспечивает возможность поддержания актуальности содержания учебного процесса, учета действительных и развивающихся потребностей обучения.

Четвертая идея связана с ориентацией на компетентностный принцип. Его использование обеспечивает процессу обучения новое качество, что проявляется в конструктивном характере целеполагания, практической ориентированности образовательных технологий, а также других компонентах образовательной практики. При этом ведущей целью становятся уровни компетентности, квалификации педагога, а конечная цель образовательного процесса представлена уровнем готовности педагога к реализации содержания образования в региональных условиях.

Последовательная и целенаправленная реализация перечисленных идей создает ситуацию, когда содержание повышения квалификации не будет просто сводиться к передаче слушателям простой совокупности знаний-сведений общего и регионального характера, а будет представлять собой педагогическую систему, обеспечивающую профессионально-личностное развитие педагога с учетом характера потребностей образовательной практики и самих педагогов, уровня развития соответствующих наук (учебных предметов) и специфики региональных условий.

В ходе учебного процесса с использованием модульных образовательных программ у педагога появляется возможность конструировать индивидуальный образовательный маршрут и программу повышения квалификации с учетом своих интересов и уровня квалификации. Педагог может выбрать содержание, сроки и режим обучения. Технологичность обеспечивается за счет содержания (наполнения) вариативных модулей, использования интерак-



тивных методов работы со слушателями и возможности построения образовательного маршрута путем комбинации модульных курсов.

*Технологический уровень.* В условиях проектирования содержания повышения квалификации в региональных условиях проектируются и требования к *формам и методам* организации учебного процесса (обучению), а значит, к уровню подготовки преподавателей, методистов системы повышения квалификации, роль которых становится несколько иной по сравнению с традиционной.

На курсах повышения квалификации используются интерактивные, стимулирующие познавательную активность педагога формы и методы обучения. Так, в рамках курсовых мероприятий в ходе совместной проектной творческой деятельности в педагогических мастерских, мастер-классах все педагоги участвуют как равноправные субъекты образовательного процесса. В основе подобных занятий лежит деятельностный подход, цель которого — создать условия для самосовершенствования педагога с учетом его педагогических интересов, опыта, уровня профессионального мастерства, его ресурсов и возможности их реализации в практике педагога.

Такие условия создаются на учебном занятии в процессе диалога, работы над учебной задачей. На практических занятиях слушатели «погружаются» в проблемные ситуации, создаваемые преподавателями, и сами их моделируют, посещают уроки коллег, просматривают и анализируют видеозаписи уроков. Такие формы работы предполагают самостоятельность мышления, неприятие готовых ответов, неординарный способ решения проблем, поиск собственных вариантов решения проблемной ситуации.

Результатом такой организации учебного занятия становится осознание педагогом совершенствования собс-

твенного педагогического опыта на основе совместной деятельности учителя-мастера и учителя-ученика. На таких занятиях слушатели курсов и преподаватели находятся во взаимосвязи и взаимозависимости. Учебно-образовательным процессом управляет не только преподаватель, но и слушатели. Учителя воздействуют на преподавателя и в ряде случаев изменяют характер его действий [4, с. 61–64].

Таким образом, содержание курсов повышения квалификации педагогов в региональных условиях приводит к растущей содержательной вариативности и уровневой дифференциации реализуемых образовательных программ.

Наличие всех трех уровней организационно-методического обеспечения проектирования содержания повышения квалификации педагогов в региональных условиях позволил нам смоделировать соответствующие образовательные программы: учебно-тематические планы и учебные программы, педагогические средства сопровождения их реализации.

При этом содержание программ включает в себя следующие блоки:

— *научно-педагогический блок*: овладение педагогами теоретическими аспектами содержания образования, общим социально-образовательным опытом;

— *методический блок*: формирование таких умений и навыков, которые позволяют более продуктивно осуществлять педагогическую деятельность в региональных условиях;

— *практико-ориентированный блок*: проведение практических занятий на базе конкретного образовательного учреждения, анализ уроков и внеклассных мероприятий, решение практических ситуаций, организация стажировок.

### Литература

1. Атутов П.Р., Будаева М.М. Методологические проблемы национально-регионального образования / П. Р. Атутов, М. М. Будаев // Педагогика. — 2001. — №2. — С. 25–32.
2. Законодательство Российской Федерации об образовании. Базовые федеральные законы. 4-е изд. — М.: ИФ «Образование в документах», 2002. — 152с.
3. Исламшин Р.А. Научные основы функционирования системы непрерывного образования педагогических кадров в национально-региональных условиях / Р. А. Исламшин. — М.: Наука, 1996. — 345с.
4. Плесовских, М. Н. Современные формы курсовой подготовки в системе профессионально-личностного развития учителя начальных классов [Текст] / М.Н. Плесовских // Педагогическое образование и наука. -2008. -№ 3. — С. 61–64.
5. Никитин Э.М. Федеральная система повышения квалификации работников образования: Учебное пособие/ Э. М. Никитин. — М.: РИПКРО, 1995. — 191с.

## 4. ДОШКОЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

### Кластерное развитие дошкольного образования

Балалиева О.В., соискатель

учитель-логопед, МБДОУ-детский сад № 389, г.Екатеринбург

Современный период характеризуется значительными изменениями, происходящими в системе образования. Это обусловлено новой концепцией социального и экономического развития страны. Сегодня современное, качественное образование, построение гражданского общества просто необходимо. Для достижения результатов надо перестроить систему образования на освоение современных компетентностей, отвечающих общемировым требованиям.

Взаимодействие родителей и педагогов в воспитании дошкольников рассматривается как взаимная деятельность ответственных взрослых, направленных на введение детей в пространство культуры, постижение ее ценностей и смыслов. Взаимодействие всех участников образовательного процесса позволяет выделять, осознавать и решать проблемы воспитания детей, а так же обеспечивает необходимые глубинные связи между воспитываемыми взрослыми в контексте развития личности ребенка [4, с. 295].

Федеральные государственные требования к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования определяют приоритет в определении итогового результата освоения дошкольником программы, который заключается в описании интегративных качеств ребенка, среди которых выделяются такие как: «овладевший средствами общения и способами взаимодействия со взрослыми и сверстниками, владеет диалогической речью и конструктивными способами взаимодействия с детьми и взрослыми (договаривается, обменивается предметами, распределяет действия при сотрудничестве). Способен изменять стиль общения со взрослым или сверстником, в зависимости от ситуации, любознательный, активный, интересуется новым, неизвестным в окружающем мире (мире предметов и вещей, мире отношений и своем внутреннем мире) задает вопросы, любит экспериментировать. Способен самостоятельно действовать (в повседневной жизни, в различных видах детской деятельности). В случаях затруднений обращается за помощью к взрослому. Принимает живое, заинтересованное участие в образовательном процессе».

Для обеспечения ФГТ в части освоения и достижения дошкольниками итоговых результатов освоения основной общеобразовательной программы дошкольного образования необходимо пересматривать характер трансляции

социокультурного опыта, преломлять его через специфику социокультурного развития региона, города [3].

По мнению ряда российских ученых, педагогов, наилучшим образом для решения этих проблем служит кластерный подход. Его целесообразность и актуальность практически не вызывают сомнений и в зарубежной научно-педагогической мысли.

Основоположниками кластерного подхода к организации образовательного процесса являются зарубежные педагоги — новаторы такие как Рензулли Дж.С., Джентри М., Рейс С.М., Селюк Е.Ю.

В понимании авторов, кластер — практикоориентированная деятельность творческих мастерских, специально организованных для создания продукта или услуги, работа разновозрастной группы участников образовательного процесса.

В переводе с английского языка слово «кластер» (cluster) означает «пучок», «гроздь», «группа», «расти пучками», «концентрация». От того, насколько будут объединены цели педагогов, детей, родителей в одну, согласованы цель и задачи, найдены аспекты личностного смысла, привлекательные для всех субъектов, зависит успешность выработанной стратегии. Таким образом, в научной литературе под кластером в образовательной системе понимают совокупность ее свойств, отвечающих за эффективность и качество решения определенного круга задач на конкретном этапе деятельности субъектов [1, с.17–18].

Под кластерами развития образования понимается: «инициативы и проекты развития образования, в которые включались многие школы и вокруг которых сформировалась (или формируется) устойчивая поддержка из внешней среды», [2, с.48], присущие отдельному экономико-географическому региону.

Существенный вклад в формирование понимания кластерного подхода и кластеризации внес М.Б.Портер, рассматривая проблемы конкурентоспособности страны в целом и ее образовательной системы — в частности. Согласно его теории, эффективность любой системы следует оценивать через призму не отдельно составляющих, а кластеров — взаимосвязанных компонентов, элементов и т.д.

Проблема кластеров в образовании исследовалась многими учеными, в трудах которых анализировался про-

цесс их формирования, этапы развития, структурирование (В.П.Бурдаков, Т.И.Шамова, Ю.Н.Юров, В.Т.Волов, П.И.Третьяков, Т.М.Давыденко и др.).

При реализации кластерного подхода можно выделить несколько ключевых моментов: наличие, во-первых, общей цели; во-вторых, правовой основы совместной деятельности субъектов; в-третьих, разработанных механизмов взаимодействия между субъектами, объединяющимися в кластер.

Большое значение для эффективности кластера имеет взаимодействие и взаимовлияние внутри него, когда все субъекты оказывают обоюдную поддержку. Близость друг к другу, внутренние связи, наличие постоянных личных контактов и общего взаимодействия облегчают коммуникацию и передачу информации. Входящие в кластер субъекты быстро узнают об инновациях в сфере образования, доступности новых компонентов и средств обучения, апробации их в образовательном процессе, отслеживают новые тенденции в развитии образовательной системы, опираясь на внутрикластерные взаимосвязи [1, с. 20].

Целью формирования кластеров развития дошкольного образования является интенсивный поэтапный темп внедрения инноваций с тщательным отслеживанием эффективности. Условие успешности — открытость всех происходящих внутри кластера процессов и презентбельность результатов для всех образовательных учреждений. Дошкольные образовательные учреждения, желающие объединиться в кластеры развития, принимают решения самостоятельно (без участия отделов управления образованием), разрабатывают программу развития, определяют планируемый результат, уровни, критерии и показатели эффективности инновационной деятельности. Команда дошкольного образовательного учреждения, участвующего в организации кластера развития, должна быть способна слаженно достигать результата, с общим видением перспективы, со стремлением к самосовершенствованию, способностью учиться, координировать свои действия, коллективно принимать решения и реализовывать их совместными усилиями. Достижения одной команды могут задать тон и стать образцом для других организаций [2, с.48].

Следовательно, кластерный подход основан на партнерстве заинтересованных друг в друге субъектов, применяется в исследованиях проблем их конкурентоспособности, а также как метод стимулирования инновационной деятельности всего образовательного учреждения. Кроме того, следует отметить, что конкурирующие структурные подразделения образовательного учреждения вынуждены оказывать поддерживающее влияние друг на друга. То есть, одновременно существуя в конкурентной среде, им придется вопреки правилам конкуренции «помогать» друг другу развиваться. По мнению М.Б. Портера, ограничение конкуренции в кластере ведет к его упадку.

Кластерный подход в дошкольном образовании связан, прежде всего, с организацией особого типа образовательной деятельности, суммирующей в себе приобре-

тение знаний и умений через исследовательскую и творческую активность, характеризующую тремя признаками:

Во-первых, имеет место персонализация темы или проблемы — дети занимаются чем-либо, потому что они хотят делать именно это.

Во-вторых, используемые детьми методы исследования или творческого производства соответствуют способам действия практикующих профессионалов (хотя их методология и находится на исходном уровне по сравнению со взрослыми исследователями, создателями фильмов, театральных декораций, актерами и пр.).

В-третьих, активность детей всегда нацелена на производство продукции или услуг и направлена на удовлетворение потребностей определенной группы людей: будь то изготовление памяток по здоровому образу жизни для малышей или постановка спектакля для родителей, изготовление массажных ковриков из бросового материала.

Информация (содержание) и умения (процесс), являющиеся сущностью ситуаций данного вида организованной детской деятельности, основаны на требованиях «необходимости знать» и «необходимости делать».

Образовательная деятельность на основе кластерного подхода представляет собой синтез и применение содержания, процессов и личного вовлечения.

Роль старшего дошкольника трансформируется от заучивающего инструкции до исследователя-первооткрывателя, а роль педагога изменяется от инструктора и распространителя знаний до комбинирующей роли фасилитатора, тренера, поставщика ресурсов и иногда партнера или коллеги.

Хотя выполнение некоторых исследований подразумевает наличие обширного опыта и соответствующих условий предметно — развивающей среды, выходящих за пределы способностей старшего дошкольника, тем не менее, почти в каждой области знания можно осуществлять эксперименты на так называемом начальном уровне, соответствующим возможностям детей. При этом такие эксперименты всегда имеют практикоориентированную направленность, так как осуществляются в целях удовлетворения потребностей какой либо группы людей. Роль фасилитатора в обеспечении методологического сопровождения заключается в помощи детям в идентификации стоящей перед ребенком проблемы или задачи, нахождении и приобретении необходимых материалов, а также знакомстве с людьми, которые могут помочь им с надлежащим использованием исследовательских техник.

Хотя методологическая помощь выступает важной составляющей обязанностей фасилитатора, владение большим количеством исследовательских техник не является ни необходимым, ни реалистичным для ведущего в кластере.

Богатый опыт и ориентирование в теме исследования необходимы, однако самое важное качество — это способность узнавать, где и как помочь детям в приобретении необходимых материалов, а также собственное стремление к получению специализированных ресурсов и знакомств

со значимыми людьми, что в современных условиях является важным критерием компетентности педагога.

В кластере участники будь то дети, родители, педагоги не выполняют одинаковые задачи. Присутствует разделение труда, аналогичное реально существующему на производстве, и каждый, выполняя работу, тем самым развивает свои интересы и специализацию. Группу объединяет общая цель, при этом каждый ее член вносит свой уникальный вклад в общее предприятие. При этом, участвуя в работе кластера дети приобретают опыт коммуникативного взаимодействия с людьми различных возрастных категорий и профессий: от родителей воспитанников, до педагогов системы начального общего образования.

Как возможно внедрение кластерного подхода в образовательный процесс старших дошкольников? На наш взгляд, внедрение кластерной организационной технологии в образовательный процесс старших дошкольников, позволит существенно расширить круг межличностного общения детей: интерес и умелое вовлечение детей в образовательный процесс, а также четкое целеполагание в работе кластера и доступное объяснение для чего и кому это необходимо, способны развить в старшем дошколь-

нике такие качества личности как ответственность, коммуникабельность, умение искать и использовать информацию, приобретать первый опыт в исследовательской и практической деятельности [3].

В результате кластерного развития дошкольного образования для каждого участника ожидается: наиболее активное внедрение инновационных технологий, предсказуемость результатов, интенсивное развитие образовательного учреждения. Инновационная деятельность образовательных кластеров развития, предполагает обеспечение новыми идеями и подходами активность в привлечении дополнительного финансирования.

Таким образом, кластерное развитие дошкольного образования — это перспективная альтернатива существующей системе, предполагающая целевое объединение профессионалов образования, передовых идей и материальных ресурсов.

Безусловно, вопрос пересмотра традиционного взгляда на обучение и воспитание подрастающего поколения требует длительной и существенной структурной и содержательной перестройки. Однако всегда успех ожидает того, кто ищет новых подходов к осуществлению этой важной миссии в системе человеческих взаимоотношений.

#### Литература

1. Игнатова И. «Пучки» и «гроздь» управления [Текст] /И.Игнатова, Н.Екимова //Управление школой. — 2009. — №24. — С.17–20.
2. Осинцева И.М. Кластерное развитие образования [Текст] /И.М.Осинцева // Национальная образовательная стратегия. Формирование современной модели образования, ориентированной на достижение целей опережающего развития: материалы окружной науч.-практ. конф.-Екатеринбург,2009. — С.46–48.
3. Стариковская Е.В. Развитие интегративных качеств личности у старших дошкольников на основе кластерного подхода [http://www.uouira.ru/index.php?option=com\\_content&view=article&id=1120](http://www.uouira.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=1120).
4. Чусовитина, Н.И. Взаимодействие детского сада и семьи: из опыта работы [Текст] /Н.И. Чусовитина //Школа педагогических взаимодействий: вчера, сегодня, завтра: сборник материалов Всероссийской конференции с элементами научной школы для молодых учителей /Под ред.Э.Ф. Зеера; Урал.гос.пед.ун-т. — Екатеринбург, 2010. — С.295.

## К вопросу об организации интегрированных занятий по физкультуре и иностранному языку в условиях ДОУ

Вишневецкая Т.В., аспирант; Горина Е.В., кандидат педагогических наук, ст.преподаватель  
Волгоградская государственная Академия физической культуры

Горшенина В.В., ст.воспитатель  
МОУ д/с № 271 г. Волгограда

**П**роблема сохранения здоровья интересовала людей с древних времен и по-прежнему остается одной из актуальных. Древнеримский политик и философ Марк Туллий Цицерон утверждал, что «Высшее благо достигается на основе полного физического и умственного здоровья». Приоритетность данного вопроса основывается на том, что общество нуждается в здоровом поколении. Достиг-

нуть высокого уровня всех видов здоровья (психического, физического и других) значительно легче, если оно заложено в детстве. Однако данные физического состояния современных детей свидетельствуют, что здоровье большинства из них далеко не соответствует ни потребностям, ни потенциальным возможностям современного общества. К сожалению, статистика указывает, что 21



век начался в России с резкого ухудшения такого существенного показателя, как здоровье дошкольников. Так, по данным заведующей лабораторией гигиены обучения и воспитания НИИ гигиены и охраны здоровья детей и подростков Научного центра здоровья детей Российской академии медицинских наук, г. Москвы, доктора медицинских наук, М.И. Степановой лишь 5–7 % дошкольников здоровы, до 25 % страдают хроническими заболеваниями, свыше 60 % имеют функциональные отклонения.

Немалую часть времени дети дошкольного возраста проводят в дошкольных образовательных учреждениях. Вопросы сохранения и укрепления детского здоровья детей регламентируется рядом нормативно-правовых документов: «Образовательное учреждение создает условия, гарантирующие охрану и укрепление здоровья обучающихся и воспитанников» (Закон РФ «Об образовании» ст. 51 п. 1), «Сеть дошкольных образовательных учреждений действует для охраны и укрепления физического и психического здоровья детей» (Закон РФ «Об образовании» ст. 18 п. 3), «Дошкольное воспитание сверху донизу должно быть пронизано заботой о физическом здоровье ребенка и его психическом благополучии» (Концепция дошкольного воспитания), «Основная задача ДОУ — охрана жизни и укрепление здоровья детей» (Типовое положение). Несмотря на оправданный интерес государства к проблеме здоровья детей, одним из нерешенных вопросов современного дошкольного образования состоит в ориентации содержания образовательных программ дошкольного образования преимущественно на умственное (интеллектуальное) развитие детей, что зачастую оставляет за рамками интересов педагогов физическое и социально-личностное развитие ребенка. Много часов дети проводят на занятиях в статическом положении «сидя». [1] Ограничение двигательной активности влечет за собой отставание в развитии моторики, усвоении двигательных навыков, задерживается формирование организма, происходит отрицательное влияние на развитие опорно-двигательного аппарата, сердечно-сосудистой, эндокринной и других систем. Существенно снижается сопротивляемость к инфекции. А ведь физическое развитие необходимо для установки нервно-мышечных связей опорно-двигательного аппарата, нервной системы и внутренних органов, для формирования развитой мускулатуры, правильной осанки, налаживания процессов обмена в организме, для улучшения кровообращения, дыхательной и сердечно-сосудистой систем. Малоподвижный образ жизни у детей приводит к более тяжелым последствиям, чем у взрослых, возможно даже снижение умственных способностей. Еще Л.Н.Толстой заметил: «При усиленной умственной работе без движения и телесного труда — сущее горе» [2]. В этой ситуации одним из главных средств профилактики заболеваемости выступают доступные и экологически чистые средства физической культуры, значение которых зачастую недооценивается как медицинскими работниками, так педагогами и родителями [3,4]

Следует отметить, что не все однозначно в данном вопросе. Какова же вторая сторона медали? В настоящий момент, очевидно неизбежное форсирование образовательного процесса в детском саду. Такое явление вызвано в первую очередь социальным заказом общества, а, следовательно, и родителей на воспитание образованной, интеллектуальной личности. Специалисты разных стран рассматривают ранний и дошкольный возраст в качестве важных ступеней интеллектуального развития ребенка. Дошкольный возраст — это период, в течение которого идет обогащение и упорядочение чувственного опыта ребенка, овладение специфическими формами восприятия и мышления, развитие воображения, формирование произвольного внимания и смысловой памяти. Интеллектуальное воспитание детей в нашей стране начинается с дошкольного возраста, и именно дошкольные учреждения являются первым звеном в системе народного образования.

Таким образом, изложенные факты свидетельствуют о наличии противоречия между потребностью общества в здоровом поколении детей и тенденцией к форсированному обучению в дошкольных образовательных учреждениях, негативно сказывающемся на их здоровье. Как же осуществить успешное обучение детей в детском саду, не допустив при этом отставания в физическом развитии? Ведь информационная перегрузка дошкольников, высокая интенсивность занятий, недостаточная двигательная активность ведут к потере здоровья детей. На наш взгляд существуют два основных подхода к решению проблемы. Первый — количественный, предусматривающий расширение двигательной активности и снижение показателей заболеваемости детей посредством выделения дополнительных часов на физкультурные занятия и внедрение оздоровительных технологий (Н.В. Астафьев, Л.Н. Литов, 1999; В.И. Ильин, 1997; О.Н. Коган, 2000; М.М. Хакунова, 2000 и др.), что возможно только за счет времени, отводимого на познавательную деятельность в рамках образовательного процесса, что приведет к ряду негативных последствий.

И второй — качественный, по нашему мнению наиболее приемлемый, может разрешить сложившиеся противоречия и в определенной степени решить отмеченную выше проблему — поиск новых научных направлений в физическом воспитании детей дошкольного возраста (С.В. Менькова, 1998; Н.А. Фомина, 2004; И.В. Стародубцева 2009).

Мы считаем, что одним из механизмов решения данной проблемы может стать именно интегрированный подход к организации занятий. В инструктивно-методическом письме «О гигиенических требованиях к максимальной нагрузке на детей дошкольного возраста в организованных формах обучения» Министерства образования Российской Федерации от 14.03.2000, № 65/23–16 обращается внимание на целесообразность и преимущество использования интегрированных занятий, которые позволяют гибко реализовать в режиме дня различные виды



детской деятельности, а также сократить количество занятий в целом и их общую продолжительность. [5]. Одно из инновационных направлений в контексте вышеизложенного — разработка программы интегрированных занятий по иностранному языку и физкультуре. Данная программа подразумевает проведение физкультурно-оздоровительной языковой гимнастики, направленной на совершенствование процессов физического воспитания, оздоровления и обучения английскому языку старших дошкольников. Родители дошкольников проявляют все большую заинтересованность в изучении иностранного языка их детьми, в частности, в условиях дошкольных образовательных учреждений. Иностранный язык — один из наиболее универсальных предметов, способных обогатить дошкольное образование, так как дети обладают врожденной и еще не утраченной способностью к овладению языками, которые в свою очередь, могут стать действенным средством развития дошкольников.

Исследования физиологов подтверждают правомерность создания данной программы. По результатам новейших исследований ученых в области мозга становится ясно, что именно движение — важнейшая часть обучения. Мозг активизируется во время двигательной активности. Физические упражнения укрепляют существующие клетки мозга и даже стимулируют рост новых (Jensen and Dabney (2000)). Из исследований также становится ясно, что сидение на протяжении более чем 10 минут без перерыва, снижает концентрацию детского внимания, и, поэтому часто возникают проблемы с дисциплиной. Движение же, расширяет кровяные сосуды, которые предназначены для доставки кислорода, воды и глюкозы к мозгу. Другими словами, когда дети двигаются, большее количество информации идет в мозг. Таким образом, именно движение становится ключиком к обучению. В исследованиях видных отечественных и зарубежных психологов Л.С. Выготского (1956), А. В. Запорожца (1967), Ж. Пиаже (1956), Дж. Брунера (1981) показано наличие прямой корреляционной связи между характером двигательной активности и проявлениями восприятия, памяти, мышления и эмоций у детей разного возраста. Общий механизм этих взаимоотношений можно представить следующим образом. Каждый двигательный акт осуществляется в пространстве и времени, поэтому активно передвигающийся ребенок-

дошкольник получает возможность приобрести в единицу времени больший объем информации, что и способствует ускоренному формированию его психики. Еще один положительный момент интеграции занятий иностранным языком и физкультурой состоит в том, что ребенок может применить полученные им знания на практике. Ведь как точно заметил еще Эйнштейн «Обучение — есть опыт. Все остальное — только информация».

Все вышесказанное позволяет нам утверждать, что создаваемая нами программа интегрированных занятий по английскому языку и физкультуре, является своевременной для дошкольников. А апробация занятий в течение нескольких лет в рамках городской экспериментальной площадки на тему «Теоретико-методические основы интеграции познавательной и двигательной деятельности детей дошкольного возраста с использованием инновационных здоровьесберегающих технологий», проводимой на базе детского сада № 271 г. Волгограда, а также результаты полученных диагностик свидетельствуют о ее эффективности. В содержание разрабатываемых нами занятий физкультурно-оздоровительной гимнастикой мы включаем:

- песни, рифмовки, считалки, сопровождаемые движениями
- комплексы упражнений на английском языке;
- пальчиковую гимнастику;
- фонетическую зарядку;
- дыхательную гимнастику;
- гимнастику для глаз;
- подвижные игры;
- эстафеты;
- упражнения на релаксацию;

Результаты нашей экспериментальной деятельности доказывают, что именно двигательная активность является неотъемлемой частью развития ребенка в целом, а также необходимой составляющей занятий по иностранному языку. Усвоение материала по иностранному языку дошкольниками может и должно происходить как результат двигательной активности, а средства физической культуры используются для совершенствования познавательной деятельности. Лучше всего сказал об этом Конфуций: «То, что я слышу, я забываю. То, что я вижу, я помню. То, что я делаю, я знаю».

#### Литература

1. Фомина Н.А. Физическое воспитание детей дошкольного возраста на основе сюжетно-ролевой гимнастики: Монография. - Волгоград: Государственное утверждение «Издатель», 2004. - 210 с.
2. <http://www.filosofi-online.ru/o-fizicheskoy-kulture/1054-aforizmy-o-fizicheskoy-kulture.html>
3. Амосов Н.М. Раздумья о здоровье / Н.М. Амосов. — 3-е изд., доп., перераб. — М.: ФиС, 1987. — 64 с.
4. Меньшиков В.Я. Оздоровительные системы / В.Я. Меньшиков. — Волгоград, 2001. - 119 с.
5. О гигиенических требованиях к максимальной нагрузке на детей дошкольного возраста в организованных формах обучения Письмо Министерства Образования РФ 14 МАРТА 2000г N 65/23—16 (НЦПИ)

## Развитие доброжелательных отношений у детей старшего дошкольного возраста средствами сказкотерапии

Ефимова О.Н., воспитатель  
МДОУ ЦРР № 66 г. Белгорода

**П**роблема развития доброжелательных отношений у детей является одной из актуальных в дошкольном образовании и является объектом научных исследований многих педагогов и психологов. Исследованию особенностей формирования взаимоотношений между детьми дошкольного возраста посвящены научные труды многих педагогов и психологов — Л.И. Божович, Л.С. Выготского, Я.Л. Коломинского, М.И. Лисиной, А.А. Люблинской, Е.О. Смирновой и др.

Дети старшего дошкольного возраста проявляют активное стремление к общению со сверстниками в разных видах деятельности. Благодаря чему формируется «детское общество». Это создает предпосылки для воспитания коллективных взаимоотношений. Содержательное общение со сверстниками становится важным фактором формирования личности ребенка. В различных видах деятельности дошкольники осваивают коммуникативные умения, учатся согласовывать свои действия, справедливо разрешать споры. Все это способствует накоплению морального опыта. Однако у детей старшего возраста наблюдается неустойчивость поведения, отсутствие выдержки, неумение перенести известные способы поведения в новые условия. Одним из эффективных средств развития доброжелательных отношений у детей старшего дошкольного возраста является сказкотерапия. Жанр сказки позволяет детям ориентироваться на то, как лучше поступить в той или иной жизненной ситуации. В сказке никто не учит ребенка «жить правильно». События сказочного сюжета естественно и последовательно вытекают одно из другого. Благодаря этому ребенок воспринимает и усваивает причинно-следственные связи, существующие в реальном мире. Слушание рассказов и сказок помогает детям увидеть в них отголоски собственной жизни. Дети стремятся воспользоваться примером положительного героя в решении своих проблем [4, с. 3].

Использование сказки в психотерапевтических целях изучалось зарубежными и российскими учеными (Д. Бретт, И.В. Добряков, Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева, Л.Д. Короткова, И.М. Никольская и др.). Сказка позволяет смягчить поведенческий негативизм у ребенка. Через сказку ребенок может понять и освоить способы доброжелательного отношения к окружающим.

Наблюдение и анализ опыта работы педагогов дошкольного образования позволили выявить противоречие между педагогическими возможностями сказкотерапии и недостаточным использованием сказкотерапии в процессе развития доброжелательных отношений у детей старшего дошкольного возраста. Данное противоречие обусловило выбор темы исследования «Использование

сказкотерапии в развитии доброжелательных отношений у детей старшего дошкольного возраста».

Проблема исследования: определение педагогических условий развития доброжелательных отношений у детей старшего дошкольного возраста средствами сказкотерапии. Объект исследования: процесс развития доброжелательных отношений у детей старшего дошкольного возраста. Предмет исследования: педагогические условия развития доброжелательных отношений у детей старшего дошкольного возраста средствами сказкотерапии. В соответствии с проблемой, целью, объектом и предметом исследования была определена гипотеза, согласно которой сказкотерапия может способствовать эффективному развитию доброжелательных отношений у детей старшего дошкольного возраста, если:

- педагог осуществляет активную работу с текстом, позволяющую обсудить мотивы поведения персонажей и ввести оценки «хорошо» и «плохо»;
- педагог использует элементы психогимнастики как дополнительные средства, оказывающие положительное воздействие на эмоциональную сферу дошкольников;
- усвоенные детьми способы поведения применяются в реальных взаимоотношениях со сверстниками.

Задачи исследования:

1. Выяснить сущность и особенности доброжелательных отношений у детей старшего дошкольного возраста, а также возможность использования сказкотерапии в развитии доброжелательных отношений у детей старшего дошкольного возраста.
2. Выявить характер взаимоотношений у детей старшей группы и их нравственную основу.
3. Определить и апробировать педагогические условия развития доброжелательных отношений у детей старшего дошкольного возраста в процессе использования сказкотерапии.

Методологическую основу данного исследования составили научные концепции М.И. Лисиной, Я.Л. Коломинского, Т.А. Репиной о генезисе общения; научные концепции Д. Бретт, Р. Гарднер, Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой о психотерапевтических возможностях сказкотерапии.

В соответствии с первой задачей исследования нами были изучены научные труды педагогов и психологов. Проблема развития доброжелательных отношений у дошкольников нашла свое отражение и в научных исследованиях ряда диссертационных работ. Так, например, И.А. Кумова исследовала условия воспитания основ коммуникативной культуры детей шестого года жизни (2004 г.). В исследованиях Н.В.Ивановой раскрыты вопросы теории и практики построения социального пространства

отношений в дошкольном образовательном учреждении (2004 г.). О.Б.Буракова изучала педагогические условия подготовки студентов педагогического колледжа к воспитанию у дошкольников гуманных чувств и отношений (2005 г.). Изучению особенностей развития индивидуальности ребенка старшего дошкольного возраста в коллективных взаимоотношениях посвящено исследование Е.А.Кудрявцевой (2005 г.). В научном исследовании, проведенном Н.А.Лялиной рассматриваются факторы и педагогические условия воспитания культуры взаимопонимания в общении старших дошкольников со сверстниками (2007 г.).

Широко рассматривается исследуемая нами проблема и в научных публикациях ученых, педагогов-практиков в журналах «Дошкольное воспитание», «Современный детский сад», «Детский сад от А до Я», «Вопросы психологии» и др. В существующих исследованиях межличностные отношения понимаются по-разному: как избирательные предпочтения; как познание и восприятие другого; как результат общения и совместной деятельности.

В практикуме по сказкотерапии Т.Д. Зинкевич — Евстигнеевой выделены общие принципы работы со сказками: осознанность, множественность и связь с реальностью. Автор раскрывает приемы использования сказок в психологической, педагогической и воспитательной работе [2, с. 7]. Особый интерес вызывают рекомендации А.Ю. Капской и Т.Д. Мирончик по использованию сказкотерапии в работе с дошкольниками. Авторы выделяют три взаимосвязанные стороны нравственного развития ребенка: становление нравственного сознания, развитие нравственных переживаний и чувств и формирование нравственного поведения. Первоначально дошкольники усваивают моральные представления («что такое хорошо» и «что такое плохо»). На основе литературных произведений, примеров из жизни у детей формируются нравственные суждения и оценки. Дети дошкольного возраста способны проявить симпатию (антипатию), сочувствие и переживание другому человеку [3, с. 6]. Выявленные нами особенности и приемы использования сказкотерапии в развитии доброжелательных отношений у дошкольников были учтены при проведении экспериментальной работы с дошкольниками.

Экспериментальная работа по проблеме исследования была организована на базе МДОУ ЦРР детский сад № 66 г. Белгорода, в старшей группе № 10. В педагогическом эксперименте участвовало 12 детей старшего дошкольного возраста. Педагогический эксперимент проводился в 3 этапа: констатирующий, формирующий и контрольный. Цель констатирующего этапа эксперимента состояла в определении характера отношений между детьми старшей группы и уровня нравственной основы их отношений. Нами были подобраны диагностические методики для выявления уровней развития когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов нравственного развития. Исследование когнитивного компонента

предполагало изучение осознания дошкольниками нравственных норм и представлений о нравственных качествах. Исследование эмоционального компонента предполагало изучение нравственных чувств ребенка, эмоционального отношения к моральным нормам. Исследование поведенческого компонента предполагало выявление нравственного поведения в ситуации морального выбора, нравственной направленности личности во взаимодействии со сверстниками.

Для определения уровней развития нравственной сферы у старших дошкольников были использованы следующие диагностические методики: «Беседа», «Закончи историю», «Сюжетные картинки», «Сделаем вместе» [6, с. 284]. Наряду с данными, полученными при помощи диагностических методик, перечисленных выше, мы использовали метод наблюдения (один из основных методов детской психологии). Наблюдение за проявлением характера отношений к сверстнику проводилось в течение одной недели на протяжении всего времени пребывания каждого ребенка в дошкольном учреждении (с момента прихода в детский сад и до ухода домой). При проведении наблюдения основное внимание было обращено на следующие показатели: вежливое, спокойное выражение своего желания, просьбы (постоянно, эпизодически, по напоминанию взрослого); проявление внимания к сверстнику (замечает настроение, старается помочь сверстнику, не отвлекает сверстника во время выполнения какой-либо деятельности); проявление сочувствия к сверстнику (всегда, в определенных ситуациях, по напоминанию взрослого); поведение ребенка в конфликтной ситуации (уступает; кричит и дерется, обзывается; обращается за помощью к взрослому); взаимоотношения, преобладающие в общении со сверстниками (ровные и доброжелательные по отношению ко всем детям; равнодушные; скрыто негативные; открыто негативные; избирательные).

Из двенадцати обследуемых детей, высокий уровень развития нравственной сферы показали три ребенка (25 %), средний — пять детей (42 %) и низкий — четыре ребенка (33 %). На основе анализа результатов диагностики нами были выделены основные направления развивающей работы, позволяющие улучшить отношения между детьми старшего дошкольного возраста:

- уточнение и обогащение представлений дошкольников о нравственных качествах;
- развитие умения выражать свои чувства и понимать чувства других;
- развитие умения действовать сообща.

Перечисленные направления развивающей работы были реализованы нами на формирующем этапе эксперимента. В процессе реализации первых двух условий гипотезы мы опирались на рекомендации Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой, А.Ю.Капской и Т.Д.Мирончик по использованию сказок в работе с дошкольниками. В основу содержания работы по развитию доброжелательных отношений у дошкольников была положена программа

А.Ю. Капской и Т.Д. Мирончик «Подарки фей». Цель программы состоит в постепенном усвоении дошкольниками общественных норм, определяющих, что правильно и что неправильно, формировании моральных суждений и социально приемлемого поведения [3, с. 7].

Программа «Подарки фей», разработанная А.Ю. Капской и Т.Д. Мирончик была нами адаптирована к детям экспериментальной группы. Так, например первое занятие в авторской программе посвящено знакомству детей друг с другом и психологом. Поскольку дети экспериментальной группы уже знакомы, мы изменили название первого занятия и внесли некоторые изменения в его содержание. У авторов первое занятие носит название «Знакомство». Мы первое занятие называли «Новое знакомство». На этом занятии мы старались помочь детям взглянуть друг на друга по-иному. Каждый ребенок произносил тот вариант своего имени, который ему больше всего нравится. На первом занятии дети ознакомились и с правилами поведения в группе.

В содержание формирующего этапа экспериментальной работы вошли сказки, направленные на формирование таких качеств как сочувствие, доброта, справедливость, щедрость, смелость. Первоначально дети прослушивали текст сказки, затем педагогом проводился анализ текста сказки на основе постановки соответствующих вопросов. Отдельные эпизоды сказки предлагалось детям «проиграть», т.е. инсценировать. На ту или иную роль подбирались дети, у которых соответствующее качество находилось на низком уровне или отсутствовало вообще.

Наряду со сказкотерапией нами были использованы элементы психогимнастики. Основной акцент сделан на обучении детей элементам техники выразительных движений, на использовании выразительных движений в воспитании эмоций и высших чувств и на приобретении навыков в саморасслаблении [7, с. 6].

Навыки доброжелательного отношения закреплялись в повседневной жизни — в игре, совместных видах деятельности. По мере прохождения коррекционно-развивающей работы дети стали легче выражать свои чувства и лучше понимать чувства других. Детям, становилось проще общаться со сверстниками, у них вырабатывались положительные черты характера (уверенность, честность, смелость, доброта и т. п.).

Завершающим этапом педагогическом эксперимента является контрольный, цель которого — выявить динамику изменений в развитии нравственной сферы детей старшего дошкольного возраста и характере их взаимоотношений. Результаты диагностики на контрольном этапе эксперимента таковы: высокий уровень показали три ребенка (25 %), средний — семь детей (58 %) и низкий — два ребенка (17 %).

Сравнительный анализ результатов диагностики, полученных на начальном и заключительном этапах экспериментальной работы позволяет увидеть положительную динамику в развитии нравственной сферы детей старшего дошкольного возраста, являющейся основой доброжелательных отношений между дошкольниками. Улучшение произошло за счет перехода трех детей с низкого на средний уровень.

В целом, следует отметить положительный эффект использования сказкотерапии и элементов психогимнастики в усвоении детьми представлений о нравственных качествах. Это способствовало и качественному изменению отношения к сверстникам. Дети старались решать возникающие вопросы без ссоры. Иногда вспоминали отдельные эпизоды из сказок, схожих с конкретной ситуацией. В общении друг с другом старались договориться. Таким образом, нам удалось повысить уровень доброжелательных отношений у детей старшего дошкольного возраста.

### Литература

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. — СПб.: Питер, 2009. — 400 с.: ил. — (Серия «Мастера психологии»)
2. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Практикум по сказкотерапии. — СПб.: Речь, 2008. — 320 с.
3. Капская А.Ю, Мирончик Т.Д. Подарки фей, развивающая сказкотерапия для детей. — СПб.: Речь, 2006. — 96 с.
4. Короткова Л.Д. Сказкотерапия для дошкольников и младшего школьного возраста. Методические рекомендации для педагогической и психокоррекционной работы. — М.: «ЦГЛ», 2004, — 246 с.
5. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка./ Под ред. А.Г.Рузской. — М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. — 384 с.
6. Практикум по возрастной психологии: /Под ред. Л.А.Головей, Е.Ф.Рыбалко. — СПб.: Речь, 2001. — 688 с.: ил.
7. Чистякова М.И. Психогимнастика /Под ред. М. И. Буянова. — 2-е изд. — М.: Просвещение: ВЛАДОС, 1995. — 160 с: ил.

## Использование в работе логопеда схем ориентировочной основы действий на начальном этапе коррекции звукопроизношения

Земляченко М.В., учитель-логопед; Кутергина Т.В., учитель-логопед  
МДОУ детский сад комбинированного вида №85 г. Белгород

Количество детей с речевой патологией имеет тенденцию к увеличению. Речевые нарушения негативно влияют на развитие умственных способностей, поведение и социализацию ребенка в целом. Патология речи снижает успеваемость в школе и зачастую является причиной школьной дезадаптации.

Актуальность проблемы стимулирует постоянный поиск новых идей и технологий, позволяющих оптимизировать коррекционную логопедическую работу. Опыт работы с детьми, страдающими речевыми нарушениями показывает, что наиболее часто встречаемый дефект у дошкольников – это нарушение фонематического восприятия и артикуляционные расстройства. Незнание правильного уклада органов артикуляционного аппарата или отсутствие «образа» при произнесении нужного звука приводит к различным фонетическим и фонематическим речевым дефектам.

В коррекционной работе логопеда весьма актуальным становится вопрос об использовании зрительных опор при формировании фонетической стороны речи. Использование наглядного материала позволяет сделать процесс обучения разнообразным и интересным, формируя в сознании ребенка физиологический образ звука. Применение в логопедической работе наглядных зрительных опор наиболее актуально при артикуляторно-фонематической, артикуляторно-фонетической дислалии, дизартрии, ринолалии, т.е. когда страдает двигательное звено речевого акта и формирование артикуляционной базы звуков идет особенно сложно. [3. с. 4]

Мышление детей дошкольного и младшего школьного возраста преимущественно наглядно-образное, и, следовательно, наиболее логично составление схемы ООД (ориентировочной основы действий) в наглядном плане. Качество схемы ООД (полнота и правильность указания в ней цели, системы ориентиров, последовательности выполнения действий, возможности контроля) во многом определяет качество полученного навыка.

Зрительные опоры могут широко использоваться на всех этапах коррекционной работы. Количество зрительных опор определяется индивидуально, но требования к их качеству постоянны, в них должна отражаться сущность, центральное звено формируемого действия. [3. с. 5]

Схемы рисуются логопедом на карточках или в индивидуальной тетради только в случае затруднений. К упражнениям, не представляющим трудности, рисуется символ, связанный с названием и позволяющий соблюдать очередность. Использование минимального количества схем позволяет максимально сосредоточить внимание на наиболее проблемных позициях.

При подборе комплекса упражнений необходимо провести кинетический анализ дефектных звуков и артикуляционной моторики, что позволит определить моторный механизм нарушенного звукопроизношения и обосновать программу коррекционной работы.

При составлении комплекса артикуляционной гимнастики логопед должен представлять цели выполнения каждого упражнения и давать ребенку четкие, лаконичные



Рис. 1. Губы в улыбке



Рис. 2. Губы сомкнуты



Рис. 3. Губы разомкнуты



Рис. 4. Зубы сближены



Рис. 5. Губы широко разомкнуты



Рис. 6. Губы округлены

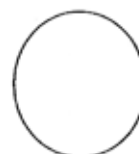


Рис. 7. Губы трубочкой





Рис. 8.  
Кончик языка  
вверху



Рис. 9.  
Кончик  
языка внизу



Рис. 12. Воздушная струя  
теплая



Рис. 10.  
Голосовые  
складки сомк-  
нуты (голос  
есть)



Рис. 11.  
Голосовые  
складки  
разомкнуты  
(голоса нет)



Рис. 13. Воздушная  
струя холодная

инструкции в доступной форме. Необходимо также обозначить последовательность действий, точки и способы контроля за правильностью выполнения упражнений, а также специфические требования (степень напряженности, длительность удержания позиции, темп движений и т. д.).

После выработки умения принимать и удерживать заданную артикуляционную позицию можно переходить от статических упражнений (удержание позы) к упражнениям, направленным на развитие координации речевых движений. Возможен и другой вариант, когда изолированное произвольное движение (например, подъем языка вверх) недоступно, но сохранно в непроизвольном двигательном акте (облизывание верхней губы). В этом случае выработка произвольного статического положения идет от доступного движения через замедление темпа и привлечения для контроля визуального канала. [3. с. 6]

К составляющим артикуляционного уклада звука относят: положение губ, зубов, кончика языка в момент произнесения звука, способ образования шума и тип преграды, особенности работы голосовых складок, а также характер воздушной струи.

Использование на занятиях логопедом знаков-символов позволяет ребенку более осознанно относиться к закреплению правильных артикуляционных укладов каж-

дого изучаемого звука. Результативность такой работы зависит от степени заинтересованности каждого ребенка в исправлении речевого дефекта. Дети с речевыми проблемами страдают несформированностью фонематического слуха. Это проявляется в недостаточном различении звуков, близких по акустическим или артикуляторным параметрам. Коррекционная логопедическая работа начинается с разъяснения ребенку отличий, которые имеются в недифференцируемых звуках. Роль зрительных ощущений выполняет модель, смотря на которую ребенок осознанно пробует включить в работу органы артикуляции. Модель служит наглядным помощником логопеда. Она является абстрактной единицей, такой же, как и образ звука. Сравнивая похожие по своим свойствам звуки, находя их сходства и отличия, ребенок развивает фонематический слух.

Перестройка отношения к собственной артикуляции, направление внимания ребенка на моторный компонент, который ранее им не осознавался, позволяет сформировать осознанное отношение к статике и динамике звука. [2. с. 12]

Детям-логопатам свойственно первичное или вторичное нарушение фонематического восприятия, слухового внимания и памяти. Еще одним фактором, накладывающим существенный отпечаток на методику

«Расскажи о звуке»

Губы	Зубы	Кончик языка	Голосовые складки	Воздушная струя
Сомкнуты	Сближены	Вверху ↑	Сомкнуты и вибрируют (голос есть) ┐	Теплая 
Разомкнуты				
Губы в улыбке				
Округлены	Разомкнуты	Внизу ↓	Разомкнуты и не вибрируют (голоса нет) └	Холодная 
Широко разомкнуты				
Трубочкой				

коррекционной работы, является нарушение проприоцептивной афферентной импульсации от мышц артикуляционного аппарата. Дети слабо ощущают положение языка, губ, направление их движений, они затрудняются по подражанию воспроизвести и сохранить артикуляционный уклад. Это, в свою очередь, задерживает развитие артикуляционного праксиса, вызывает трудности при выполнении артикуляционных упражнений, формировании статичности и, особенно, динамики звука.

Специальное обучение по формированию двигательных программ и развитию кинестетического чувства позволяет ребенку осознанно относиться к процессу выработки различных артикуляционных укладов и осуществлять «подстройку» артикуляции к особенностям строения артикуляционного аппарата до получения нормированного звука.

Результативность коррекционной работы зависит и от личностной заинтересованности ребенка в педагогический процесс, осознанности выполняемых действий. Добиться четкого осознания ребенком предъявляемых требований бывает достаточно проблематично — объяснения взрослого не всегда правильно воспринимаются и понимаются ребенком. Для преодоления трудностей такого рода на помощь ребенку могут прийти зрительные опоры — символические схемы — рисунки, позволяющие разгрузить аудиоканал и перевести часть передаваемой информации в зрительное поле.

В силу особенностей дефекта выполнение артикуляционных упражнений вызывает серьезные трудности, кропотливое и поэтапное преодоление которых просто необходимо, т.к. несоблюдение требований к выполнению упражнений резко снижает результативность коррекционной работы. Количество упражнений, число повторений и продолжительность занятий определяются логопедом с учетом структуры дефекта. При необходимости диапазон отрабатываемых позиций и зрительных опор может быть существенно расширен. На первом этапе обучения выдвигается задача выработать правильные, сознательно усваиваемые детьми связи между акустическими и артикуляционными признаками звука. В период постановки звуков с применением моделей артикуляции звуков дошкольники учатся правильно воспринимать данный звук

изолированно или в простейших звуковых сочетаниях. В период введения звука в речь дети учатся правильно узнавать и различать этот звук, как в легких, так и в более трудных сочетаниях (словах, фразах), а также анализировать весь звуковой состав слова.

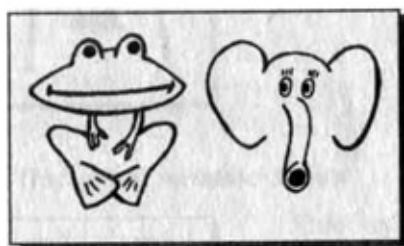
Правильное артикулирование звука, уточненное при помощи наглядной модели, улучшает качество приема и воспроизведения звуков. Слушание звука и «видение» правильной артикуляции с помощью моделей — начало активного развития у детей собственных произносительных навыков. [2. с. 20]

Применение моделей при постановке звуков, независимо от вида речевых нарушений, помогает ребенку осмыслить процесс постановки звука и быть не просто пассивным исполнителем воли взрослого, а активным участником. Так, если звук в речи ребенка отсутствует, взрослый объясняет правильный уклад органов артикуляционного аппарата, роль зрительных ощущений выполняет модель, смотря на которую ребенок сознательно пытается расположить губы, язык, включить в работу голосовые складки таким образом, как указано на модели. Модель служит наглядной опорой, постоянно «напоминая» артикуляцию не произносимого звука. Если у ребенка искаженное произношение звука, то модель отсутствует, т.к. нет такого артикуляционного уклада в фонетической системе русского языка.

Перестройка отношения к собственной артикуляции, направление внимания ребенка на моторный компонент, который ранее им не осознавался, позволяет сформировать осознанное отношение к статике и динамике звука. В силу особенностей дефекта выполнение артикуляционных упражнений вызывает серьезные трудности, кропотливое и поэтапное преодоление которых просто необходимо, т.к. несоблюдение требований к выполнению упражнений резко снижает результативность коррекционной работы. Количество упражнений, число повторений и продолжительность занятий определяются логопедом с учетом структуры дефекта. При необходимости диапазон отрабатываемых позиций и зрительных опор может быть существенно расширен.

На первом этапе обучения выдвигается задача выработать правильные, сознательно усваиваемые детьми связи

Лягушка – хоботок



Лопаточка

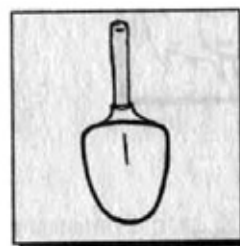


Рис. 14. Пример подбора артикуляционных упражнений

между акустическими и артикуляционными признаками звука.

В период постановки звуков с применением моделей артикуляции звуков дошкольники учатся правильно воспринимать данный звук изолированно или в простейших звуковых сочетаниях. В период введения звука в речь дети учатся правильно узнавать и различать этот звук, как в легких, так и в более трудных сочетаниях (словах, фразах), а также анализировать весь звуковой состав слова.

Правильное артикулирование звука, уточненное при помощи наглядной модели, улучшает качество приема и воспроизведения звуков. Слушание звука и «видение» правильной артикуляции с помощью моделей — начало активного развития у детей собственных произносительных навыков.

### Литература

1. Исправление звукопроизношения у детей: учебно-метод. пособие / В.М.Акименко. - Ростов н/Д: Феникс, 2008. - 110 с.
2. Иванова Е.А. Слышу, вижу, ощущаю — правильно говорю! Кн. для логопеда. — М.: ТЦ Сфера, 2007. — 176 с.
3. Практикум по логопедии. Коррекция звукопроизношения / Г.В. Ханьшева. - Изд. 3-е. Ростов н/Д: Феникс, 2006. 93 с.

## Педагогическое проектирование как метод управления инновационным процессом в ДОУ

Кудрявцева А.И., заведующая; Горлевская Е.Л., воспитатель  
МДОУ детский сад общеразвивающего вида № 58 (г. Апатиты)

Дошкольное образование является первой ступенью общего образования ребенка. В этой связи, педагоги нашего дошкольного учреждения стремятся найти новые, инновационные, наиболее эффективные пути, средства решения поставленных задач. По нашему мнению, одним из наиболее ярких, развивающих, интересных, значимых методов, как для взрослых, так и для детей дошкольного возраста является проектная деятельность.

Педагогическое проектирование позволяет интегрировать сведения из разных областей знаний для решения одной проблемы и применять их на практике. Процесс обучения становится не только более экономным, но и более интересным. Проектная деятельность развивает наблюдательность, творческое и критическое мышление, самодисциплину, культуру речи, позволяет участникам быть более активными в дошкольной жизни, способствует развитию у детей и педагогов навыков общения в группе, умение отстаивать и доказывать свою точку зрения, умения публичного выступления.

Содержание комплексной программы «Детство» под редакцией Логиновой В.И., Бабаевой Т.И., Михайловой З.А., по которой работает наш детский сад, предполагает

Применение моделей при постановке звуков, независимо от вида речевых нарушений, помогает ребенку осмыслить процесс постановки звука и быть не просто пассивным исполнителем воли взрослого, а активным участником. Так, если звук в речи ребенка отсутствует, взрослый объясняет правильный уклад органов артикуляционного аппарата, роль зрительных ощущений выполняет модель, смотря на которую ребенок сознательно пытается расположить губы, язык, включить в работу голосовые складки таким образом, как указано на модели. Модель служит наглядной опорой, постоянно «напоминая» артикуляцию произносимого звука. Если у ребенка искаженное произношение звука, то модель отсутствует, т.к. нет такого артикуляционного уклада в фонетической системе русского языка.

создание насыщенного инновационного образовательного пространства. Реализации этому также активно способствует педагогическое проектирование.



**Целью педагогического проектирования мы видим:**  
создание модели по внедрению в образовательный процесс ДОУ новой инновационной технологии — «метод проектов»

Задачами педагогического проектирования:

1. Формирование мотивационной готовности у всех

участников образовательного процесса к апробации новых форм, видов и содержания детской деятельности.

2. Совершенствование профессионального уровня педагогов через использование творческих форм активации и осмысления своей педагогической деятельности.

3. Стимулирование и поддержка инновационной педагогической деятельности ДОУ.

Установление партнерских взаимоотношений с семьей каждого воспитанника с окружающим социумом путем объединения усилий для развития, воспитания, оздоровления.

Новое в организации проектной деятельности нашего ДОУ — разработка её содержания, формы общения детей с педагогом, использование новых технологий и материалов, ориентация детского изделия на непосредственное полезное использование в жизни ребёнка, детского сада, семьи, окружающего социума.

В организации проектной деятельности определили следующие основные направления:

- построение проектного взаимодействия на основе личностно-ориентированной модели воспитания;
- создание единого образовательного пространства;
- постоянное методическое сопровождение творческих проектов;
- создание банка данных;
- обобщение и распространение опыта работы на муниципальном, региональном и федеральном уровне;
- реорганизация, видоизменение и совершенствование предметно-развивающей среды в ДОУ;
- активное многофункциональное взаимодействие с социальными институтами детства, общественными организациями и учреждениями региона;
- адекватное вовлечение семей в воспитательно-образовательный процесс;

Содержание методической работы по организации работы по данной теме включили: изучение теоретического материала по определению сущности педагогического проектирования, изучение и анализ опыта работы других дошкольных учреждений по данному вопросу, презентации проектов. Подобрали наиболее эффективные формы работы с педагогами: семинары, педагогические тренинги, коллективные просмотры презентаций, творческие отчеты проектов, практикумы, консультации, мастер-классы, деловые игры, методические выставки.



Сам процесс проектной деятельности строим в три этапа:

**I подготовительный этап:** разработка проектов, а именно определение целей, задач проекта, определение поэтапной модели и плана действий над проектом, анализ условий, уровень знаний, представлений, навыков детей по теме проекта.

**Реализацией проектов** в нашем дошкольном учреждении **руководит проектный совет**, целью которого является создание условий для инновационных процессов в детском саду. Задачами проектного совета являются: руководство образовательными проектами, консультирование педагогов, утверждение, контроль за внедрением нововведений в педагогическую практику. Состав проектного совета формируется из инициативных педагогов, стремящихся к совершенствованию и развитию профессиональной компетентности в вопросах развития ДОУ. Проектным советом разработаны методические рекомендации для педагогов по внедрению педагогической деятельности, критерии выполнения и защиты проекта, даны рекомендации для участия проектов в фестивалях, конкурсах на муниципальных, региональных и федеральных уровнях.

На данном этапе происходит осознание собственного опыта профессиональной деятельности, выявляются ее слабые и сильные стороны, осуществляется проблемно ориентированный анализ образовательной деятельности, кадрового обеспечения, материально-технических условий, нормативно-правовой и научно-методической базы и т.д. Кроме этого, выявляются противоречия и проблемы, происходит поиск их субъективных и объективных причин и пути их решения.



**Второй этап — основной.** На данном этапе осуществляется самостоятельное моделирование, проектирование образовательных проектов (систем, условий, моделей), разрабатываются планы развития материально-технической базы, привлечения внебюджетных средств, сотрудничество с родителями, общественными организациями и учреждениями. На этом этапе систематизируется и обрабатывается накопленный материал, проходит осмысление и обобщение опыта работы, вырабатывается общий подход, методические рекомендации по организации и развитию проектной деятельности воспитателей, специалистов в условиях ДОУ, осуществляется подготовка творческих отчетов о реализации проекта.

**Третий этап — заключительный:** подводятся итоги работы над проектами, работы проектного совета за учебный



## Основные направления в организации проектной деятельности в ДОУ

- «Влияние различных факторов на рост и развитие комнатных растений»
- «Птицы наши друзья»
- «Деревья наши зеленые друзья»
- «Заповедные острова»
- «Чистый дом»
- «Экологический патруль»
- «Мои друзья – комнатные растения».
- «Зеленая елочка - колкая иголочка»
- «Чистый город»
- «Апатиты-город для жизни»
- «Формирование основ экологической культуры старших дошкольников посредством организации работы по природоохранной и ресурсосберегающей деятельности»

**Экология в «Радуге»**

- «Здоровый малыш»
- «Доброе сердце»
- «Родной край и плавание два составляющих здоровья северянина»
- «Песочная страна»

**Здоровый малыш**

- «Краеведение для домовят»
- «Никто не забыт, ничто не забыто!»
- «Белая береза»
- «Первоцветы России и Мурманской области»
- «Моя маленькая Родина в стихах»
- «Граждановедение для «Домовят»
- «Заповедные острова»
- «Создание мини-музея «Апатиты- город мастеров»
- «Формирование патриотических чувств посредством ознакомления с русскими композиторами»

**Воспитание маленького гражданина**

- «Радуга планета детства»
- «Родной природы малый уголок»
- «Зеленая Гостиная»
- «Зеленая страна –любимый детский сад»
- «Зеленый дом, цветущий дом, мы «Радугой» его зовем»
- «Заповедник «Радуги»

**Дизайн в благоустройстве «Радуги»**





год (участие в конференциях разного уровня, издание педагогического электронного сборника, публикация статей). Творческие отчеты реализации проекта происходят на проблемных семинарах, мастер-классах, практикумах, дискуссиях. Презентации результатов оформляется в виде мультимедийных презентаций, рукописных книг, журналов, видеоальбомов, информационных листов с фиксированием всех видов детской деятельности по заданной теме.

Сейчас, работая по методу проектов уже более пяти лет, можно сделать **следующие выводы:**

1. Метод проектов успешно реализуется в сочетании с другими программами обучения и воспитания детей в детском саду.

2. Метод проектов как один из методов интегрированного обучения дошкольников, основывается на интересах детей, самостоятельную активность воспитанников детского сада.

3. Использование метода проектов в работе с дошкольниками способствует активному повышению самооценки ребенка. Участвуя в проекте, ребенок ощущает себя значимым в группе сверстников, видит свой вклад в общее дело, радуется своим успехам. (Это подтверждают социометрические исследования, проводимые ежегодно педагогом-психологом детского сада).

4. Проектная деятельность качественно влияет на повышение профессионально-личностного потенциала, уровня квалификации и профессионализма педагогических работников в ДОО, реализации индивидуальных возможностей, творческого потенциала всех участников образовательного процесса.

5. Родители стали активными участниками образовательного процесса. Сблизились позиции ДОО и семьи к совместной творческой деятельности.



6. Происходит активное развитие, обогащение, совершенствование материально-технической базы ДОО, привлечение внебюджетных средств.



Большинство проектов, представлены на конкурсы, фестивали различных уровней (такие, как «Проблемы города решаем вместе», «Зеленый наряд образовательного учреждения», «Изюминка», «Хочу все знать», «Открытый урок»), занимают призовые места, и некоторые из них опубликованы в печатных и электронных сборниках. В настоящее время собран консультативный методический материал, оформлен электронный сборник «Наши проекты», проработаны теоретические аспекты педагогической технологии проектной деятельности, отработана методика организации познавательно-творческой деятельности детей и этапы воспитательно-образовательного процесса, функции всех участников проектной деятельности, созданы различные варианты и темы проектов.

Таким образом, проектная деятельность в образовательном процессе способствует сплочению педагогического коллектива, гармонизации отношений с воспитанниками и их родителями.

### Литература

1. Веракса Н.Е, Веракса А.Н. Проектная деятельность дошкольников..., Мозаика-синтез Москва, 2008.
2. Детство: Программа развития и воспитания детей в детском саду/ В.И.Логинова, Т.И.Бабаева, Н.А.Ноткитна и др. СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2007.
3. Майер А.А. Управление инновационными процессами в ДОО: Методическое пособие. ТЦ «СФЕРА», 2008.
4. Проектный метод в деятельности дошкольного учреждения: пособие для руководителей и практических работников ДОО/авт.-сост.: Л.С.Киселев, Т.А.Данилина и др.М.:Аркти, 2003.
5. Рыжова Н.А. Экологическое образование в детском саду. — М.Изд. Дом «Карпуз», 2001.

## Проблемы развития эмоциональной сферы дошкольников. Эмоциональная напряженность.

Кузнецова Т.Д., воспитатель

МДОУ детский сад комбинированного вида №85 г.Белгород

Не секрет: ячейка общества — семья — претерпевает коренные изменения. Таковы реалии современной жизни. Однако подчас данные изменения направлены не на закреплённые веками складывающихся традиций, а на изменения полоролевого родительского сценария — основы взаимоотношений поколений, старшего и младшего. Разумеется, факт этот не может не сказываться на отношениях детей и родителей, зеркало которых — эмоциональная сфера ребенка.

В отличие от интеллектуального развития развитию эмоциональной сферы ребенка не всегда уделяется достаточное внимание. А ведь сама по себе эмоциональная сфера не складывается — ее необходимо формировать. Дети стали меньше общаться со взрослыми и сверстниками, а больше замыкаются на телевизионных и компьютерных, хотя именно общение в значительной степени обогащает чувствительную сферу. Можно было бы обвинить во всем родителей и закрыть вопрос, но в ответ мы услышим веские доводы: тяжелая экономическая ситуация, большое количество не полных семей, да и простая не грамотность в педагогических и психологических вопросах воспитания детей ( где вы видели курсы или школы где учат понимать своего ребенка, помочь ему, воспитать из него идеального человека). Вот и получается, что современные дети менее отзывчивы к чувствам других, не умеют общаться. Не умеют находить обоюдно выгодные решения проблем, и зачастую в их поведении присутствует агрессивность. Так как наиболее активное развитие эмоциональной сферы ребенка приходится на период от 2=х до 7-ми лет, то именно на долю воспитателя дошкольного образовательного учреждения выпадает роль активного помощника и консультанта для родителей в вопросе развития эмоциональной сферы, ведь задачей ДОУ является развитие всесторонне развитой личности.

Начнем с первых дней ребенка в детском саду. С каждым новым набором детей заметны все более глубокие проблемы в развитии эмоциональной сферы. Дети не имеют навыка общения со сверстниками, да и со взрослыми тоже. Нормальное поведение ребенка характеризуется его активным, эмоционально положительным отношением к окружающему. Здоровый ребенок живо интересуется всем, что происходит вокруг, охотно вступает в контакт со взрослыми, спокойно выполняет их требования, с увлечением играет. Находясь в отрицательном эмоциональном состоянии, ребенок сам себе препятствует оптимальному удовлетворению собственных потребностей.

Адаптация ребенка к саду — важный показатель развития эмоциональной сферы. Для определения причин

тяжелой адаптации мы проводим с родителями тестирование в котором задаем вопросы как по режиму дня детей (продолжительность ночного сна, сборов в детский сад, продолжительность прогулок, условия приема пищи и предпочтения в еде) так и вопросы касающиеся общения с другими детьми и взрослыми во время прогулок, частота походов в гости, в общественные места (порки, зоны отдыха, развлекательные центры). На основе полученных данных можно сделать вывод о развитии эмоциональной сферы и отношениях в нем. Затем совместно с родителями начинается коррекция условий в семье и индивидуальный подход к данным детям. Первостепенной задачей стало — нормализовать энергозапас, то есть уравновесить эмоциональное состояние каждого ребенка через индивидуальный подход. Нельзя сказать, что результат быстрым и легким. Но постепенно эмоциональное состояние у этих детей постепенно нормализовалось. Дети начинают регулярно посещать детский сад, спокойно себя ведут в саду и дома.

В помощь родителям постоянно пополняется и изменяется информация в уголке «особенности вашего ребенка». В этом уголке родители могут почерпнуть знания о психологическом развитии детей в каждом возрасте. Родителям проще понять своего ребенка зная какие изменения происходят в его психике и организме. Следуя советам психологов и воспитателей, родители становятся более выдержанными и терпеливыми по отношению к детям, что в свою очередь приводит к развитию эмоциональной сферы.

В жизни семьи порой происходят кризисы, разрывы и другие отрицательно влияющие на эмоциональную сферу ребенка события. Ранее психологическая помощь таким детям и семьям может исправить ситуацию. Однако надо работать с семьёй. Ведь причины низкой самооценки и тревожности детей всегда кроются либо в сложных кризисных отношениях между отцом и матерью, либо в отношении родителей к детям — чрезмерной строгости, частом унижении, недостатке внимания или, напротив, полном попустительстве, отсутствии контроля.

Необходим поиск причин, объективных и субъективных, и соответственно, пути коррекции эмоционального дисбаланса, корни которого, повторяем, как правило, уходят в дошкольное детство. Мы пользуемся методикой Г.Махортовой «Расскажи историю» — проективного исследования личности ребенка от 4 до 10 лет. В основу методологии, которой легли исследования Выгодского, Эльконина, Запорожца, Лисициной, Спиваковой о социальной ситуации развития ребенка, Фрейда, Эриксона, Бёрна, Боулби, Эйсворт, касающиеся основных по-

ложений теории психоанализа о динамическом характере внутренней жизни ребенка.

Мы выявили наиболее часто встречающиеся причины нарушения эмоционального благополучия детей:

- НЕСОГЛАСОВАННОСТЬ ТРЕБОВАНИЙ К РЕБЕНКУ ДОМА И В ДЕТСКОМ САДУ;
- НАРУШЕНИЕ РЕЖИМА ДНЯ;
- ИЗБЫТОК ИНФОРМАЦИИ, ПОЛУЧАЕМОЙ РЕБЕНКОМ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЕ ПЕРЕГРУЗКИ);
- ЖЕЛАНИЕ РОДИТЕЛЕЙ ДАТЬ СВОЕМУ РЕБЕНКУ ЗНАНИЯ, КОТОРЫЕ НЕ СООТВЕТСТВУЮТ ЕГО ВОЗРАСТУ;
- НЕБЛАГОПОЛУЧНОЕ ПОЛОЖЕНИЕ В СЕМЬЕ.
- ЧАСТОЕ ПОСЕЩЕНИЕ С РЕБЕНКОМ МЕСТ МАССОВОГО СКОПЛЕНИЯ ЛЮДЕЙ; РОДИТЕЛИ ДОЛЖНЫ УЧИТЫВАТЬ: ТО, ЧТО ЯВЛЯЕТСЯ ОБЫЧНОЙ ЖИЗНЬЮ ДЛЯ ВЗРОСЛОГО, МОЖЕТ СТАТЬ СТРЕССОВОЙ СИТУАЦИЕЙ ДЛЯ РЕБЕНКА;
- ЧЕРЕЗМЕРНАЯ СТРОГОСТЬ РОДИТЕЛЕЙ, НАКАЗАНИЕ ЗА МАЛЕЙШЕЕ НЕПОВИНОВЕНИЕ, БОЯЗНЬ РЕБЕНКА СДЕЛАТЬ ЧТО-ТО НЕ ТАК;
- СНИЖЕНИЕ ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ;
- НЕДОСТАТОК ЛЮБВИ И ЛАСКИ СО СТОРОНЫ РОДИТЕЛЕЙ, ОСОБЕННО МАТЕРИ.

Ежедневно сталкиваясь с теми или иными проблемами на практике, мы не раз убеждались: подлинная причина того или иного поступка кроется в определенном «изъясне» эмоциональной сферы. «Изъясне» этот может осознавать или напротив, не осознавать не только ребенок, но и взрослым, который занимается его воспитанием.

В практическом смысле методика «Расскажи историю» основанная на тесте Дюсс – Десперта привлекательна тем, что раскрывает топографию эмоциональной сферы ребенка и дает ответы на многие вопросы, в частности такие:

- ЗАВИСИМ ЛИ РЕБЕНОК ОТ ОДНОГО ИЛИ ОБОИХ РОДИТЕЛЕЙ?
- ОХВАЧЕН ЛИ ЧУВСТВОМ ОБИДЫ ИЗ-ЗА ОБДЕЛЕННОСТИ ВНИМАНИЯ СО СТОРОНЫ ОДНОГО ИЛИ ОБОИХ РОДИТЕЛЕЙ?
- ПЕРЕЖИВАЕТ ЛИ ПРОЦЕСС ОТНЯТИЯ ОТ МАТЕРИНСКОЙ ГРУДИ, ПРОЯВЛЯЕТ ЛИ РЕВНОСТЬ

(ИЛИ, НАОБОРОТ СПОКОЕН) К МЛАДШЕМУ БРАТУ (СЕСТРЕ), КОТОРОГО ЕЩЁ КОРМЯТ ГРУДЬЮ?

– НАБЛЮДАЕТСЯ ЛИ В ЕГО ХАРАКТЕРЕ ЧЕРТЫ АГРЕССИВНОСТИ, РАЗРУШИТЕЛЬНОСТИ, САМОБИЧЕВАНИЯ, ВИНЫ?

– ОСОЗНАЕТ ЛИ (МАЛЬЧИК) РАЗВИВАЮЩУЮСЯ СЕКСУАЛЬНОСТЬ?

– ПРИВЯЗАН ЛИ РЕБЕНОК К ВЕЩАМ, КОТОРЫЕ СЧИТАЕТСЯ СВОЕЙ СОБСТВЕННОСТЬЮ?

– ПРИВЯЗАН ЛИ К РОДИТЕЛЮ ПРОТИВОПОЛОЖНОГО ПОЛА, СОПЕРНИЧАЕТ ЛИ РЕБЕНОК ЛИ С РОДИТЕЛЕМ СВОЕГО ПОЛА?

– ПЕРЕЖИВАЕТ ЛИ РЕБЕНОК ОТ ТОГО, ЧТО ЖЕЛАНИЯ И ОЖИДАНИЯ ОСТАЮТСЯ НЕВЫСКАЗАННЫМИ?

Общаясь с детьми в течении достаточно длительного периода, мы пришли к выводу: слушая эти истории, повторяя их или выдумывая что-то своё, дети дают волю своим чувствам, изливая при этом дозу определенной природной агрессивности.

Это исследование стало нам полезно так как, мы получили доступ к коллективной бессознательной, архитипичной энергии; способностью вдохновлять, воодушевлять просветлять, врачевать не только детские души, но и души взрослых.

Положительное развитие эмоциональной сферы детей подкреплялось участием родителей во всех мероприятиях, проходящих в дошкольном учреждении. Сплоченность родителей их постоянное положительное общение на мероприятиях: чаепитиях, утренниках, собраниях, мастер-классах, круглых столах в присутствии детей, сближало и сплочало детский коллектив. В группе завязались прочные дружеские отношения, благоприятная эмоциональная атмосфера положительно сказывающаяся на усвоении программных требований.

Мы можем сделать вывод, что активное участие воспитателя и не менее активная заинтересованность родителей в процессе развития эмоциональной сферы детей приводят к развитию всесторонне развитой, уверенной в себе, успешной личности, а разве не этого хочет каждый родитель.

## Игры-драматизации на основе сказок в содержании занятий по синтезу искусств

Сидорова С.Н., кандидат педагогических наук, доцент

Волгоградская государственная академия повышения квалификации и переподготовки работников образования

Козыренко Т.А., воспитатель

МОУ начальная школа-детский сад №7 (г. Волгоград)

В современных научных исследованиях проблема художественно-творческого развития ребенка на основе синтеза искусств является одной из наиболее разрабатываемых. В работах ученых поднимаются и рассматрива-

ются вопросы синтеза искусств (М.С. Каган, Б.П. Юсов, Б.М. Неменский, Л.Н. Мун) как средства художественно-творческого развития ребенка, как способа эстетического освоения мира. Педагогика художественного воспитания

обогадилась научными достижениями, которые позволяют по иному организовать художественное развитие ребенка, его взаимодействие с искусством. Приоритетным является вопрос о содержании художественного воспитания, где мир искусства предстает не как объективный, предметный материал сам по себе, а как мысли, чувства, ценностные ориентации, мера существующей реальности которую постигает ребенок. Все это обусловлено тем, что в искусстве воплощены универсальность и совершенство человека, искусство создает образно-эмоциональную картину совершенного мира, формирует гуманистические принципы, отвечая тем самым на самые сокровенные вопросы человеческого бытия (о смысле жизни, счастье, любви и пр.), и общение с ним позволяет человеку (с самого раннего возраста) «разворачивать» богатство его духовного мира.

Эффективность осуществления художественно-творческого развития ребенка определяется взаимосвязанным использованием всех средств эстетического воспитания и разнообразной деятельностью (игровой, изобразительной, театрализованной, художественно-речевой, музыкальной).

Механизмом синтеза искусств является художественный образ, создаваемый средствами разных видов искусства:

- в литературе средство выразительности — слово (образные определения, эпитеты, сравнения);
- в театрализованной деятельности выразительные средства драматизации — движения, жесты, мимика, голос, интонация;
- в изобразительной деятельности — рисунок (форма, величина, цвет), лепка (форма, объём, пропорции), аппликация (форма, цвет, композиция);
- в музыке — мелодия, ритм, гармония, динамика, интонация и др.

Реализация идеи синтеза искусств на основе интеграции художественного образа, являющегося формой и содержанием искусства, отражающего мир человека в нем, нашло свое воплощение в программе для дошкольников «Синтез искусств» О.А. Куревиной. Содержание программы направлено на формирование эстетически развитой личности, на пробуждение творческой активности и художественного мышления ребенка, развитие умения воспринимать произведения живописи, литературы, музыки, театра, прикладного искусства; на организацию творческой деятельности детей.

Одним из важных разделов в содержании программы является обращение к традициям русской народной культуры, которые нашли свое воплощение в различных видах фольклора (сказки, песенки, потешки, заклички, пословицы, поговорки, загадки, хороводы). На основе таких сказок как «Курочка ряба», «Репка», «Теремок» (обр. АН. Толстого), «Снегурочка и лиса» (обр. М. Булатова), «Кот, петух и лиса» (обр. М. Боголюбовской) и др. строятся занятия по «Ознакомлению с художественной литера-

турой», а также строятся занятия по программе «Синтез искусств».

Передовые русские педагоги указывают на важное воспитательное средство такого вида фольклора как сказка. Так, В.Г.Белинский ценил в сказках их народность, их национальный характер. Он полагал, что в сказке за фантазией и вымыслом стоит реальная жизнь, действительные социальные отношения. В.Г.Белинский, глубоко понимавший природу ребенка, считал, что у детей сильно развито стремление ко всему фантастическому, что им нужны не абстрактные идеи, а конкретные образы, краски, звуки. Н.А.Добролюбов считал сказки произведениями, в которых народ выявляет свое отношение к жизни, к современности. Причину успеха сказок у детей К.Д. Ушинский видел в том, что простота и непосредственность народного творчества соответствуют таким же свойствам детской психологии [1].

По мнению исследователей, важная особенность сказок — образность. В герое обычно весьма выпукло и ярко показываются те главные черты характера, которые сближают его с национальным характером народа: отвага, трудолюбие, остроумие и т.п. Эти черты раскрываются и в событиях, и благодаря разнообразным художественным средствам, например гиперболизации. Так, черта трудолюбия в результате гиперболизации достигает предельной яркости и выпуклости изображения [1].

Работа со сказкой имеет различные формы: чтение сказок, их пересказ, обсуждение поведения сказочных героев и причин их успехов или неудач, театрализованное исполнение сказок, проведение конкурса знатока сказок, выставки рисунков детей по мотивам сказок и многое другое [2].

Одной из наиболее эффективных форм организации работы со сказкой являются игры-драматизации. Особенностью игры-драматизации является ее синкретизм, проявляющийся во взаимосвязи различных видов искусства и художественно-творческой деятельности (музыкальной, изобразительной, художественно-речевой). В играх драматизации используются диалоги, благодаря которым создаётся возможность воспроизводить содержание по ролям. Для исполнения роли ребенок должен владеть разнообразными изобразительными средствами (мимикой, телодвижением, жестами, выразительной по лексике и интонации речью и т.п.). Умение представить героя произведения, его переживания, конкретную обстановку, в которой развиваются события, во многом зависит от личного опыта ребенка, чем разнообразнее его впечатление об окружающей жизни, тем богаче воображение, чувства, способность мыслить. С помощью игр-драматизаций дети лучше усваивают содержание произведения, логику и последовательность событий, их развитие.

Игры-драматизации способствуют развитию психических процессов и различных качеств личности — самостоятельности, инициативности, эмоциональной отзывчивости, воображения. Этот вид игры оказывает большое



влияние на развитие речи. Ребенок усваивает богатство родного языка, его выразительные средства, использует интонации, соответствующие характеру героев и их поступкам.

В игре-драматизации формируется диалогическая, эмоционально насыщенная речь, активизируется словарь ребенка. С помощью игр дети лучше усваивают содержание произведения, логику и последовательность событий, их развитие и причинную обусловленность. Игра-драматизация способствует освоению элементов речевого общения (мимика, жест, поза, интонация, модуляция голоса).

В трудах А.Н.Леонтьева рассматривается развитие игры-драматизации, главным признаком которой является: во-первых, то, что они воспроизводят лишь типичные действия изображаемого персонажа; это не непосредственное подражание и имитация, а скорее свободное творческое построение, отталкивающееся от тех или иных исходных представлений ребенка. Во-вторых, важным для развитой игры-драматизации является не просто то, что ребенок изображает, играя роль, но то, как он это делает, насколько совершенна передача объективного содержания роли. Игра-драматизация является одной из возможных форм перехода к продуктивной эстетической деятельности с характерным для нее ведущим мотивом воздействия на других людей [5].

Игры-драматизации на основе сказок включают в себя несколько этапов:

1-й этап. Знакомство со сказкой (чтение, рассказывание, беседы, просмотр диафильмов, презентаций, видеозаписей; рассматривание картин и иллюстраций).

2-й этап. Знания должны быть рационально восприняты ребенком, поэтому обязательна обратная эмоциональная связь (пересказ, настольный театр, подвижные игры).

3-й этап. Отражение эмоционального отношения ребенка к изучаемому объекту в художественной деятельности; лепке, рисовании, конструировании.

4-й этап. Подготовка к самостоятельному разыгрыванию сюжета, необходимой среды для творческой игры, разыгрывания сюжета сказки, театрализованной игры.

Рассмотрим использование игры-драматизации на занятиях по синтезу искусств.

#### **Игра-драматизация «Колобок».**

*Знакомство со сказкой.* Чтение сказки и рассматривание иллюстраций. Просмотр презентации или мультфильма «Колобок». Разыгрывание сказки с помощью предметов-заместителей.

*Обратная эмоциональная связь.* Дидактическая игра «Колобок идет по лесу» (выкладывание сюжетных картинок в определенной последовательности). Словесно-дидактическая игра «Куда покатился Колобок?». Экскурсия

в музей «Русская изба». Занятие «Испеку я колобок». Обыгрывание этой же ситуации на прогулке: «испечь» колобок из снега, песка. Эксперимент: почему колобки в группе растаяли? Посещение кукольного театра. Просмотр спектакля «Колобок». Просмотр и обсуждение презентаций о приключениях Колобка. Разучивание песни Колобка на музыкальном занятии (творческое воспроизведение танца Колобка). Игры на имитацию движений животных: лисы, зайца, волка, медведя. Выпечка колобка дома с родителями. Игры с колобком и заучивание приговорок: «Ах, ты мой горяченький! Ах, ты мой румяненький!».

*Художественная деятельность детей.* Лепка «С кем повстречался Колобок?» (лепка и обыгрывание пластилиновых персонажей сказки). Рисование сюжетное по мотивам сказки «Колобок» (организация выставки детских работ). Аппликация «Герои сказки» (составляется из геометрических фигур). Конструирование из бумаги и картона игрушек-самоделок для сказки. Ручной труд — изготовление «рубашек» для варежкового театра по сказке (сшивание частей по готовой выкройке).

*Подготовка к самостоятельному разыгрыванию сюжета.* Знакомя детей со сказкой в ходе сюжетно-ролевых игр и игр-драматизаций развиваются нравственно-эстетические чувства, так как в сказках содержатся правила общения людей друг с другом, правила вежливого обращения, высказывания, просьбы, свидетельствующие об уважительном отношении к старшим.

При разучивании ролей продолжается формирование у детей умение выделять языковые средства выразительности, развивать эстетическое восприятие сказки, умение представить образ того героя, который достался ребенку, как он будет его воплощать. Затем проводятся занятия по изобразительной деятельности на тему сказки. Дети осваивают живопись, скульптуру, народное прикладное искусство, сказки, читают стихи и рассказы, знакомятся с фольклором и музыкальными произведениями разных эпох и стилей, а также постигают элементы хореографии (ритмопластики), учатся творческой импровизации.

Слушая и разыгрывая народные сказки, дети приобретают новые знания о жизни: о труде людей, о том, что ценит народ в человеке, а что порицает, как понимает красоту, о чем мечтает. Воспитанники получают представления о добре и зле, радуются удачам героя, ненавидя то плохое, с чем сказочный персонаж борется. Сказка вводит ребенка в некоторые воображаемые обстоятельства и заставляет переживать вместе с героями такие чувства, которые оказывают влияние на всю его последующую жизнь. Игры-драматизации являются той формой организации сказок, которая позволяет раскрыть их смысловое содержание на основе различных видов искусства и художественно-творческой деятельности.

#### *Литература*

1. Волков Г.Н. Этнопедагогика: Учеб. для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 1999. — 168 с.



2. Батурина Г.И., Кузина Т.Ф. Народная педагогика в воспитании дошкольников. М., 1995. С. 41–45.
3. Знакомство детей с русским народным творчеством: Конспекты занятий и сценарии календарно-обрядовых праздников: Методическое пособие для педагогов дошкольных образовательных учреждений/Авт. сост. Л.С.Куприна, Т.А.Бударина, О.А.Маханева, О.Н.Корепапова и др. — СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2004.
4. Князева О.Л., Маханева М.Д.. Приобщение детей к истокам русской народной культуры: Программа. Учебно-методическое пособие. — СПб.: Детство-Пресс, 2004.
5. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. М., 1959. 497с.
6. Литвинова М.Ф. Русские народные подвижные игры для детей дошкольного и младшего школьного возраста: Практическое пособие. — М.: Айрис-пресс, 2003.

## Через игру к совершенству

Пакулова О.А., воспитатель

МДОУ комбинированного вида (г. Лабинск)

*Ах, Зайцев, вновь он пробудил моё былое вдохновенье,  
Освободил он мысль мою, и вот, с восторгом, упоеньем  
Хвалу ему я воздаю:  
За то, что педагогов призывает — не погубить талант детей и дарований,  
Тогда в ребёнке быстро прорастает учения плоды и воспитания.  
За то, что кубики его милы, добры, не только в чтении успех для детворы,  
Они свободу детям сохраняют, и ум пытливый детский развивают,  
По методике Зайцева, играя, счастливы дети, солнце жизни моей,  
Меньше тоски и потери на свете,  
Больше радостных дней.*

Умственное развитие — есть основа образования — как процесс познания истины и как результат обучения. У современных дошкольников ярко выражена потребность в познании окружающего мира, в новых впечатлениях. Развитие способностей детей, обогащение дошкольника способами освоения культуры — процесс многогранный, ибо захватывает такие явления, как накопление чувственного опыта, интуиции, абстрагирования, мышления, решение познавательных задач, практическая деятельность, озарения, открытия.

Я назвала основные дидактические ценности, где звучит главная альтернатива: либо мы всё бросим на то, чтобы протащить весь учебный процесс, всю личность через «угольное ушко» мышления; либо будем опираться на ценность личности, на её способность душой и сердцем принимать решение во время психической или интеллектуальной деятельности.

Я выбрала второй путь, так как считаю, что детскость является в какой — то степени синонимом творчества, а его незамутнённое восприятие, способность быстро и чётко схватывать главное и передавать оригинальными конструкциями сродни художественной гениальности, так как строится на интуитивной основе и, выбрав созидательную деятельность, я создала поле для развития у детей интуиции в условиях детского сада.

Психологи утверждают, что 90% знаний ребёнок получает до 5 лет.

Работая по программе «Радуга», где предполагается знакомить детей с буквами и навыками чтения. А эту трудную задачу помогает решать методика Н.А.Зайцева. Я её изучила и скажу вам, что нашла её более близкой к психологии дошкольника, так как она базируется на игре. Н.А. Зайцев понял — сердцем даже больше, чем разумом — что дети намного умнее, чем мы о них думаем, загоняя в ситуации, где они чувствуют себя несмышленными. Желательно, чтобы такая работа стала для ребёнка праздником. А праздник для ребёнка — это когда игра сменяется игрой, когда никто не думает, что есть такое слово «Надо», а просто тянется к игре, живёт игрой и впитывает каждой клеточкой восторг игры и незаметно для себя, ещё и пользу. Праздник — это рассказывать, запоминать, учиться, придумывать, мечтать, чувствовать прикосновение слова к игре.

Методика «Кубиков Зайцева» — прямая практическая реализация мыслей и рекомендаций отца русской физиологии И.М.Сеченова. Сенсорный поток чётко дробится на своеобразие «кванты информации», операции с ними сопровождаются ритмическими движениями с периодическими моторно — эмоциональными. Плюс полное раскрепощение позы и поведения, столь необходимые маленькому ребёнку, плюс постоянно изменяющиеся игровая ситуация, плюс элементы соревнования, плюс радость от явных и быстрых достижений. Успех рождает радость. Стойкие положительные эмоции — пре-

красный фон для нормализации и активизации всех функциональных систем организма ребёнка, это первый путь ребёнка к здоровью.

Наконец, важные достоинства учебных приёмов Н.А. Зайцева — это формирование правильной осанки, высокий уровень общей двигательной активности, улучшение дикции, правильная фиксация взора и ещё немало дополнительных факторов, связанных с возможностью активного раскрепощения индивидуальных способностей ребёнка, — в противовес ещё одной беде нашего традиционного образования, строго ориентированного на некоего безликого среднестатистического ученика. Открытие Зайцева в том, что он выстраивает учебный процесс на основах природосообразного развития ребёнка, через отношение и деятельность, всесторонне активизируя познавательную мощь детского мозга. Зайцев как никто другой, понял, что абстрактно — логическая неразвитость мозга ребёнка компенсируется невиданной мощью восприятия импульсов, идущих от тактильности, зрения, слуха, обоняния, интуиции.

Для реализации этой методики необходимо было создать предметную среду, куда входят 52 кубика, таблицы. Кубики распознаются: по цвету: «золотой» — жёлтый, «железный» — серый, «деревянный» — светло коричневый, белый; по сочетанию цветов: «железно-золотой», «деревяннo-золотой», «железно-деревянный»; по объёму: кубики большие и маленькие, большие двойные, маленькие двойные; по звучанию наполнителя, раздающиеся при встряхивании кубиков.

Работа проходила по следующему перспективному плану:

1. Я и кто вокруг меня.
2. Что можно есть, а что нельзя. (с помощью кубиков прописывали, кто что любит, что кладут в салат и т.д.)
3. Сюжетно — ролевые игры с привлечением кубиков («Магазин», «Зоопарк» и т.д.). Словесные игры в утреннее и вечернее время.
4. Игры с соревновательными элементами
5. Словотворчество (игры «Волшебник», «Какое слово я задумала?» и подобные)
6. Классификация кубиков Цель: закрепить признаки отличия, умение видеть и слышать мягкие и твёрдые звуки.
7. Использование складовых картинок
8. Загадки бывают разные
9. Проговаривание чистоговорок, скороговорок.
10. Чтение коротких потешек, стихотворений.

Дети с большим желанием писали с помощью кубиков свои имена, родителей, близких и знакомых. Вскоре кубиков стало не хватать, и мы переключили внимание детей на таблицу, где те же склады, что и на кубиках. Это оказалось быстрее, можно поучаствовать всем детям, кубик долго искать не надо. Психолог с мировым именем Пенелопа Линч рекомендует уже младенцу показывать книжки — картинки, называть окружающие предметы и даже сообщать ему во время кормления рецепт приготовления пищи. Опираясь на это высказывание при создании

«зоны» ближайшего и дальнего развития детей с помощью игровых путешествий, КВН, кроссвордов и т.д., владея методом дидактики, мне удалось при обратной связи получить результат в знаниях детей, так при входе на «теплоход» надо было озвучить карточку (дети читали текст за минуту). Дети с опережающим развитием читали до 20 слов в минуту. В игре они передают опыт сверстникам по принципу «учитель — дети». Дети, играя с кубиками, начинали избавляться от неправильного произношения трудных звуков. Игра «Вчера+., Сегодня+., Завтра+» помогла быстро запомнить очерёдность дней недели, месяцев, времени года. Командные игры помогают малоактивным детям стать самостоятельными, решительными. Предлагаемые слова дети составляют из кубиков или по таблице. Это расширяет запас активного словаря, расширяет кругозор детей, развивает зрительное внимание, развивается память. Мои воспитанники очень быстро запоминают стихи, разгадывают загадки. Тем самым развивается логическое мышление, речь. При классификации кубиков так же приходили на помощь стихи.

— Деревянный звук, какой? — У металла гулкий звук,  
Он стучащий и сухой, Не похож совсем на стук,  
Тёплый и трескучий, Он бывает и трубящий,  
Тихий и гремучий. И призывной и бречащий.

Знакомство с написанием предложений при помощи кубиков работали только конец апреля и май. Для детей с опережающим развитием предлагались ребусы, кроссворды. Остальные дети к ним, конечно, подключались, спорили, доказывали, добившись успеха, вместе радовались.

Ни одна, даже самая лучшая педагогическая система не может быть в полной мере эффективна, если в этой системе нет места семье. Если дошкольное учреждение и семья «закрыты» друг для друга, ребёнок оказывается между двух систем. У меня в группе двери для родителей всегда открыты. Перед тем как начать работу по этой методике, я провела родительское собрание, где стояли задачи — познакомить родителей с «Методикой Н.А.Зайцева», убедить в необходимости помогать нам поддерживать интерес к знаниям дома. Проводила консультации: «Как поддерживать интерес детей к книгам», «Почему не нужна азбука с картинками» и другие. Родители шли ко мне с новыми книгами, новыми стихотворениями, которые заинтересовали их детей, а значит и сверстников в группе. Приглашала родителей на занятия, игры. Это очень помогло мне сблизиться с родителями в требованиях к детям. Родителей настраивала, что надо радоваться даже самым маленьким успехам детей. И это дало свои плоды. Дети читали, стремились к новым знаниям, а родители восторженно об этом говорили мне и своим знакомым.

И вот мы подошли к 1 классу. У всех детей высокий уровень мотивации идти учиться в школу. Также высокий уровень развития внимания, памяти, воображения. В школе дети безошибочно, аккуратно писали в тетрадях, не сливали слова в предложении, в конце предложения ста-

вили точку, т.е. для них этот материал был не нов. Учились они с желанием, каждый день хотелось всё больше и больше знать нового. Учебный год пролетел быстро, потому что было интересно. Они были уверенные в своих знаниях, раскрепощённые.

Концентрированное развитие мышления у воспитанников позволило мне создать модель непрерывного образования, основой которой является знания психологии — разнообразная, насыщенная, изменяющаяся деятельность, что помогает полноценному психическому развитию ребёнка и способствует развитию его способностей, ставит перед ним «сверхзадачу», в данном случае интуитивному обучению чтению, чтобы в кратчайший срок дать детям как можно больше. А иначе — взрослый не преодолевает, а создаёт и закрепляет недоразвитие. Снисходительность к ребёнку неизбежно снижает уровень требовательности к себе. Сотрудничая с детьми, я ощущаю себя не просто партнёром, наставником или контролёром — а тем человеком, кто постепенно шаг за шагом, повышая уровень трудности задач и творческой самостоятельности в их решении, организует процесс

совместной практической деятельности детей, развивает их способности, помогает ребёнку постичь, узнать, то к чему тянется его душа. Для этого существует много новых методик, в частности методика А. Зайцева, помогающая ребёнку найти себя. Она для ребёнка — игра, а для взрослого — большая, творческая работа и удовлетворение от её результата.

А результат уже был налицо. По оценкам учителей нашей школы, у моих воспитанников очень хорошо развита устная речь, высокая грамотность, техника чтения намного опережает средний уровень, что помогает ребёнку быстрее усваивать другие предметы. А главное ребёнок раскрепощён и постоянно готов к познанию нового материала, на основе накопленного. Дети активны в жизни школы, самостоятельно могут организовать внеклассную работу, подготовиться ко всем видам соревнований. Методика Н.А. Зайцева помогает мне уже много лет через природу самого ребёнка, помочь ему всесторонне активизировать познавательную мощь своего мозга. В этом году мои воспитанники выпускаются из школы. Из 24 детей 6 человек претендуют на золотую медаль.

## Интегрированное обучения дошкольников: философский и психолого-педагогический аспект

Черданцева А.П., соискатель

Научный руководитель доктор педагогических наук, профессор Силкина Н.В.

Новосибирский педагогический университет

Одна из актуальных задач современного дошкольного образования — развитие цельной личности с высокой активностью во всех видах деятельности. Заслуженный учитель РФ Мерзлякова С.В. подчеркивает, что по-настоящему цельной можно назвать такую личность, у которой в полной мере развито эмоциональное и интеллектуальное начало [10, С.3]. Интегрированное обучение дошкольников, по мнению многих исследователей (Ю.К. Бабанский, А.И. Еремкин, И.Д. Зверев, П.Г. Кулагин, Н.А. Лошкарёва, В.Н. Максимова, М.М. Потапник, Г.П. Шевченко) является одним из педагогических условий повышения эффективности развития эмоционально-интеллектуальной сферы личности ребенка.

Интегрированное обучение, направленное на развитие цельной личности детей дошкольного возраста — это продуманная во всех деталях совместная педагогическая деятельность нескольких педагогов, направленная на организацию учебного процесса с обеспечением комфортных условий повышения уровня качества знаний учащихся.

Само слово *integration* означает восстановление, восполнение, *integer* — целый, принято к употреблению в двух значениях:

- 1) объединение в целом каких-либо частей, элементов;
- 2) процесс взаимного приспособления и объединения.

Проблема интегрированного обучения детей дошкольного возраста изучалась в различных аспектах. В философии сложились идеи об интеграции как стороне процесса развития, о всеобщей связи, взаимной обусловленности и целостности, единстве явлений и процессов окружающего мира, о диалектическом единстве процессов интеграции и дифференциации (Аристотель, Л. Бертраланфи, Г. Гегель, Э. Йенш, И. Кант, Д.И. Менделеев, Платон, Г. Спенсер, А. Эйнштейн и др.). Философским обоснованием концепции интегрированного обучения детей дошкольного возраста является интеграция наук, так как именно научное знание является фундаментом формирования содержания образования на всех его ступенях (Б.А. Ахлибинский, Н.П. Депенчук, Б.М. Кедров, А.А. Корольков, О.М. Сичивица, А.Д. Урсул, М.Г. Чепиков, Б.Г. Юдин и др.). В целом интеграция наук заключается в усилении их взаимодействия, взаимосвязей посредством использования общих теорий, идей, средств, методов. Анализ философских понятий показал, что «синтез» и «комплекс», родственные понятию «интеграция», выступают как более узкие и характеризуют определенные уровни интеграции: комплекс — низкий, «синтез» — высокий. Значимыми представляются теоретические основы обучения дошкольников, разработанные Е.А. Флериной, выде-

лившей различные типы и виды занятий, А.П. Усовой, доказавшей необходимость обязательной программы для детского сада и занятий как формы организации обучения, а также исследования в области дошкольной дидактики А.М. Леушиной и ее учеников (Н.Г. Белоус, Р.Л. Березина, З.А. Грачева, В.В. Данилова, Л.И. Ермолаева, Н.М. Зубарева, Т.А. Мусейбова, Р.Л. Непомнящая, П.Г. Саморукова, Е.А. Тарханова, Р.П. Чуднова и др.). В работах последних десятилетий исследования Л.В. Пантелеевой, Г.Н. Пантелеева, Т.С. Комаровой, М.В. Лазаревой, Т.И. Сафроновой ученые сумели доказать: сочетание видов деятельности значительно обогащает художественную палитру. Дети одну и ту же задачу решают в разных ситуациях. Такой подход, по мнению ученых, укрепляет детей в творчестве.

В теории и методиках дошкольного образования идея интегрированного обучения нашла отражение в исследованиях, посвященных взаимодействию различных видов искусства и детской художественной деятельности (Н.А. Ветлугина, Т.С. Комарова, Н.А. Курочкина, О.С. Ушакова и др.). В работах Н.П. Сакулиной конца 70-х гг. XX в. отражен и теоретически обоснован первый опыт интеграции художественной деятельности и содержания познавательной деятельности на занятиях с детьми дошкольного возраста.

Наиболее полно и глубоко идеи интегрированного обучения детей в дошкольных образовательных учреждениях воплотились в концепции художественно-эстетического воспитания Т.С. Комаровой, а также в ряде выполненных под ее руководством диссертаций: докторских (А.В. Антонова, О.В. Дыбина, М.Б. Зацепина, Н.М. Сокольникова) и кандидатских (О.А. Вепрева, Н.Л. Дьячкова, О.Ю. Зырянова, С.П. Козырева, Е.В. Ключева, Т.И. Лазарь, О.Г. Мурзакова, Г.П. Новикова, Л.Ю. Павлова, Е.А. Пелих, Г.А. Савостина, А.В. Степанова, Е.Л. Трусова, Е.К. Янакиева и др.). В работах Т.С. Комаровой и ее учеников с позиций интегрированного подхода рассматриваются различные аспекты педагогической интеграции: содержание дошкольного образования на примере взаимосвязи изобразительной деятельности и ознакомления с изобразительным искусством, с другими видами искусства, с представлениями об окружающем мире; затронуты отдельные элементы интегрированного обучения — игра как интегрирующий фактор, вопросы о таксономии целей и задач интегрированных занятий, о направлениях интеграции (внутривидовой и межвидовой) и многие другие. Значимыми являются работы Р.М. Чумичевой, в которых сделана попытка рассмотреть синтез (интеграцию) искусств и выявить механизмы их взаимодействия в содержании занятий по ознакомлению дошкольников с произведениями искусства.

Таким образом, интегрированное обучение дошкольников имеет определенные преимущества:

1) повышает мотивацию, формирует познавательный интерес, что способствует повышению уровня обучения и воспитанности учащихся;

2) способствует формированию целостной картины мира, рассмотрению предмета, явления с нескольких сторон: теоретической, практической, прикладной;

3) способствует развитию изобразительных и музыкальных способностей, навыков и умений;

4) способствует развитию речи, помогают глубже понять лексическое значение слова, его эстетическую сущность;

5) позволяет систематизировать знания;

6) способствует развитию в большей степени, чем обычные занятия, эстетического восприятия, воображения, внимания, памяти, мышления учащихся (логическое, художественно-образное, творческое);

7) снимает перенапряжения, перегрузки утомляемости обучаемых, позволяет вовлечь каждого ребенка в активную работу на каждой минуте занятия;

8) способствует повышению, росту профессионального мастерства педагога, так как требует от него владение методикой новых технологий учебно-воспитательного процесса, осуществления деятельного подхода к обучению.

В дошкольном возрасте цельное развитие ребенка строится на основе врожденной готовности к полихудожественному восприятию мира и способности выразить себя в разных видах деятельности. Такой интегрированный подход к содержанию дошкольного образования отразился в комплексных программах («Программа воспитания и обучения в детском саду» (под ред. М.А. Васильевой, В.В. Гербовай, Т.С. Комаровой), «Детство», «Развитие», «Истоки», «Радуга» и др.), так и парциальных («Музыкальный мир» Т.И. Баклановой, Г.П. Новиковой, «Мы» Н.Н. Кондратьевой, «Программа для развития цветовосприятия у детей шести-семи лет» С.А. Золочевского, «Гармония» Д.И. Воробьевой и др.). Данные программы предполагают интеграцию содержания дошкольного образования в различных направлениях — межпредметном (между разделами) и внутрипредметном (внутри разделов) — на культурологической и экологической основах.

Анализ современных программ показал, что все программы имеют несомненные достоинства, выражающиеся в интегрированном подходе к содержанию образования дошкольников, основанном на всеобщности и единстве законов природы, целостности восприятия ребенком окружающего мира. Недостатком данных программ является недостаточное использование возможностей культурно-досуговых мероприятий в эстетическом развитии дошкольников.

Учитывая вышеизложенное, автором статьи разработана программа «Формирование основ эстетической культуры детей дошкольного возраста в условиях интегративного воздействия различных видов творческой деятельности на культурно-досуговых мероприятиях», включающая три цикла развлечений:

1. Сказка в красках;

2. В диалоге с природой;



### 3. Посчитай своих друзей.

Отличительной чертой нашей программы является особенности базисной платформы программы, позволяющей решать задачи по эстетическому воспитанию дошкольников на культурно-досуговых мероприятиях, посредством включения их в разнообразную творческую деятельность. Интеграция культурных знаний о мире, отраженных в развлечениях и праздниках, позволяет ребенку смоделировать в сознании целостную картину мира, в которой все элементы пронизаны невидимыми связями. Для того чтобы дошкольники с радостью принимали положительный образовательный опыт, использование которого стало бы привычкой, обеспечивающим участие в самообразовании на протяжении всей дальнейшей жизни, необходимо сделать так, чтобы учащиеся выполняли действия не по принуждению, а с интересом и желанием. Решению этой задачи наиболее всего способствуют культурно-досуговые мероприятия, включающие в себя праздники, развлечения, созерцание и т.п. Составляющими культурно-досуговой деятельности являются игровая, коммуникативная, познавательная (познание окружающего мира и разных видов искусств), художественно-творческая, включая исполнительскую. Именно поэтому она может удовлетворить самые раз-

нообразные интересы ребенка в свободное время, что позволяет рассматривать ее, как духовное пространство для расширения возможностей вхождения ребенка в культуру.

Критериями эстетических интересов, представлений и действий у детей в результате обучения по данной программе являются взаимозависимые процессы ценностного отношения человека к миру в целом. В эту совокупность включаются: наличие эстетического интереса к окружающему миру и человеку (эмоциональный отклик на его эстетические свойства); наличие музыкальных и художественных представлений; умение выражать словами эмоциональные переживания, интерес к образным свойствам музыки, живописи, поэзии; овладение эстетическими действиями в предметной и художественной деятельности; качество, аккуратность изделия, завершенность и оригинальность замысла. Индивидуальные проявления детей в практической творческой деятельности (участие в выставках декоративно-прикладного творчества, в музыкальных фестивалях, театрализованных представлениях, конкурсах, желание обучаться в специальных учебных заведениях — музыкальной и художественной школах) — также показатель степени сформированности у них музыкально-эстетического вкуса.

### Литература

1. Безрукова В.С. Интеграционные процессы в педагогической теории и практике: Сб. научных трудов. Свердловск, 1990.
2. Белая К.Ю. и др. Интеграция — как основной инструмент создания новой модели ДОУ//Управление ДОУ. 2003. №4.
3. Иванов В.Г. Теория интеграции образования. УФА, 2005.
4. Сажина С.Д. Технология интегрированного занятия в ДОУ: Методическое пособие. — М.: ТЦ Сфера, 2008. — 128 с.
5. Черданцева. А.П. Интегрированный праздник в детском саду // Мир игры и празднично-игровая культура Детства: Материалы научно-практических конференций по празднично-игровой культуре. Часть II / Ответственный редактор С. В. Григорьев; Под общей редакцией Д. Л. Монахова, С. В. Григорьевой, А. С. Фролова. — М.: ОДИ-International, МГДД (Ю)Т, 2010. — 196 с. — с. 172—182.

## Дополнительные образовательные услуги в дошкольном учреждении: понятие, виды, особенности реализации

Воробьева А.А., магистрант; Шинкарёва Л.В., кандидат педагогических наук, доцент  
Белгородский государственный университет

Сегодня образованность человека определяется не только специальными (предметными) знаниями, но и его разносторонним развитием как личности, ориентирующейся в тенденциях отечественной и мировой культуры, в современной системе ценностей, способностей к активной социальной адаптации в социокультурном пространстве, к самостоятельному выбору жизненного пути, к самообразованию и самосовершенствованию. В связи

с этим наряду с общим образованием огромное значение приобретает дополнительное.

Ценность дополнительного образования состоит в том, что оно усиливает вариативную составляющую общего образования, способствует практическому приложению знаний и навыков, полученных в дошкольном образовательном учреждении, стимулирует познавательную мотивацию обучающихся. А главное — в условиях допол-



нительного образования дети могут развивать свой творческий потенциал, навыки адаптации к современному обществу и получают возможность полноценной организации свободного времени.

Проблемы дополнительного образования детей рассматриваются в трудах В.И. Андреева, В.В. Беловой, В.П. Беспалько, В.З. Вульфова, З.А. Красновского, М.М. Кулибабы, И.Я. Лернера, А.И. Щетинской и др.

В ходе анализа литературы были рассмотрены разные виды дополнительного образования детей, одним из которых выделяют дополнительные образовательные услуги. [1]

Разделяя точку зрения С.А. Езоповой, в нашем исследовании под услугой мы понимаем любое мероприятие или выгоду, которую одна сторона может предложить другой и которая, в основном, не осязаема и не приводит к овладению чем-либо. [2, с. 198]

Основным видом деятельности учреждений образования является создание и оказание образовательных услуг. В.П. Щетинин под образовательными услугами понимает «систему знаний, информации, умений и навыков, которые используются в целях удовлетворения многих потребностей человека, общества и государства» [8, с. 15].

В проекте федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» под образовательными услугами подразумеваются услуги по организации и осуществлению образовательного процесса (обучения) в целях освоения обучающимися образовательных программ, программ профессиональной подготовки или программ отдельных учебных курсов, предметов, дисциплин (модулей), если они не завершаются выдачей документа, дающего право на продолжение образования на следующем уровне и занятие профессиональной деятельностью, другие услуги, связанные с обучением. [6]

Определенный интерес, в рамках нашего исследования, представляет монография В.Н. Кошаревой, в которой автор анализирует разные теоретические подходы к изучению сущности понятия «образовательная услуга». В нашем исследовании мы будем понимать под образовательной услугой комплекс целенаправленно создаваемых и предлагаемых образовательным учреждением возможностей получения образования в рамках его образовательных программ с целью удовлетворения образовательных потребностей. [4, с. 11]

Наряду с понятием «образовательная услуга» существует категория «дополнительная образовательная услуга». Опираясь на этимологию понятия «дополнительный» и сущность понятия «образовательная услуга» мы сформулировали рабочее определение понятия «дополнительная образовательная услуга».

Дополнительная образовательная услуга — комплекс целенаправленно создаваемых и предлагаемых образовательным учреждением возможностей получения образования в рамках его основной образовательной программы и приобретение дополнительных знаний, умений,

навыков, развитие творческих и других способностей под руководством специалистов, с целью удовлетворения образовательных потребностей.

Дополнительные образовательные услуги можно разделить на платные и бесплатные. В детском саду их могут получать дети, как посещающие, так и не посещающие его. Особенность в том, что дополнительные образовательные услуги интегрируются с реализуемой детским садом основной образовательной программой для расширения содержания базового компонента образования и снижения учебной нагрузки на ребенка.

Особенностью современного рынка образовательных услуг дошкольного образовательного учреждения является оказание дополнительных платных образовательных услуг. Однако рассмотрение данного варианта как пути решения экономических проблем детского сада не правомочно, поскольку более 30 % детей РФ не посещают ДООУ по той причине, что их родители не имеют возможности оплачивать услуги. [2]

В статье 45 Закона «Об образовании» определено, что образовательные учреждения вправе оказывать населению, предприятиям, учреждениям и организациям платные дополнительные образовательные услуги, не предусмотренные соответствующими образовательными программами и государственными образовательными стандартами. При этом платные образовательные услуги не могут быть оказаны вместо образовательной деятельности, финансируемой за счет средств бюджета. Но, тем не менее, нормативная база организации дополнительного образования в дошкольных учреждениях в виде платных дополнительных образовательных услуг, недостаточно разработана. В постановлении Правительства РФ от 05.07.2001 № 505 «Об утверждении Правил оказания платных образовательных услуг» предложен следующий их перечень: обучение по дополнительным образовательным программам; преподавание специальных курсов и циклов дисциплин; репетиторство; занятия по углубленному изучению предметов. [7, с. 69]

Уточнив сущность, виды дополнительных образовательных услуг дошкольного учреждения, рассмотрим особенности их организации в детском саду на современном этапе. Организация данных услуг в ДООУ — неотъемлемый компонент выполнения социального заказа общества, а также результат последовательного решения федеральных и региональных задач в области образования. [3, с. 20]

В соответствии с Федеральным Законом Российской Федерации о дополнительном образовании, вступившего в силу 1 января 2002 года, дополнительные образовательные программы дополнительного образования детей могут быть различных направленностей: научно-технической, спортивно-технической, физкультурно-спортивной, художественной, туристско-краеведческой, эколого-биологической, военно-патриотической, социально-педагогической, социально-экономической, естественнонаучной и других направленностей.

Учитывая интересы дошкольников и запросы родителей по дополнительным услугам, детский сад обычно выбирает следующие направления: художественно-эстетическое развитие (кружки и студии по изобразительной, театрализованной деятельности, обучение танцам, хореография, игра на музыкальных инструментах); физическое воспитание и развитие (плавание, гимнастика, спортивные танцы, фигурное катание); интеллектуальное развитие (шахматы, разнообразные развивающие игры, занимательная математика, физика для малышей, экономика, иностранный язык, информатика); раннее развитие (сенсорное, развитие логики, речи и др.); экологическое образование; экскурсионные и культурно-массовые мероприятия.

Организация дополнительных образовательных услуг в детском саду осуществляется в форме кружков, секций, студий, клубов. Их работа планируется по тематическим разделам основной программы. Таким образом, закрепляют и расширяют полученные в рамках обязательных занятий знания, умения и навыки.

В сфере дополнительного образования ребёнок может реализовать своё личностное право на свободный выбор цели, освоить способность к позитивному целеполаганию, умению достигать целей своего жизненного предназначения. Свободный выбор ребёнка есть существенный признак дополнительного образования поэтому, в широком смысле слова, дополнительное образование — это образование целевого выбора.

В детском саду всегда есть дети, проявляющие большой интерес к различным видам деятельности, но требования СанПиН и других нормативных документов, регламентирующих образовательную деятельность, не позволяют

проводить большее количество занятий, чем это предусмотрено программой. С целью выхода из сложившейся ситуации в детских садах организуются кружки и студии. Дополнительные образовательные программы осуществляются с учётом концепции А.В.Запорожца об амплификации психического развития ребёнка путём его вовлечения в специфически детские виды деятельности. Идеи известного ученого остаются особо актуальными в связи с воспроизводимыми из поколения в поколение завышенными амбициями родителей, стремящихся ускорить темп психического (прежде всего — интеллектуального) развития своих детей, добиться от них высоких познавательных достижений в ту пору, когда речь следовало бы вести о достижениях совсем иного рода.

Реализация дополнительных образовательных услуг в дошкольных учреждениях осуществляется на протяжении нескольких лет. Некоторые из них не останавливаются на достигнутом, а задумываются над тем, как и где их воспитанники будут продолжать образование.

В условиях реализации дополнительных образовательных услуг в дошкольных учреждениях ребенок, как правило, тепло принимается педагогами, у него складывается режим жизни, он безболезненно переходит из дошкольного периода в школьный в сопровождении взрослых (педагогов, психологов, медиков), знакомых и близких ему людей, что повышает степень его адаптивных процессов и уровень интеграции в социум. [5, с. 6]

Таким образом, в рамках данной статьи мы уточнили сущность понятия «дополнительные образовательные услуги», их виды, а также рассмотрели некоторые особенности организации дополнительных образовательных услуг в условиях современных дошкольных учреждений.

### Литература

1. Березина В.Ф. Развитие дополнительного образования детей в системе российского образования: Учебно-метод. пособие. — М.: АНО «Диалог культур», 2007. — 512с.
2. Езопова С. А. Менеджмент в дошкольном образовании: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2003. — 320 с.
3. Интеграция общего и дополнительного образования : Практическое пособие / Под. ред. Е.Б.Евладовой, А.В.Зоюtareвой, С.А.Паладьева. — М.: АРКТИ, 2006. — 296 с.
4. Кошкарёва Н.В. Мониторинг сети процессов системы менеджмента качества образовательной организации: монография / Н.В. Кошкарёва. — Красноярск: Изд-во Сиб. гос. технолог. ун-та, 2006. — 120 с.) стр. 11.
5. Лебедева С. С., Маневцова Л. М. Проблемы управления инновационным дошкольным образовательным учреждением в условиях социального партнерства. — СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2001. — 96 с.
6. Проект федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» <http://mon.gov.ru/dok/proj/6649>
7. Терещук М.Н.Кружковая работа по художественно-творческому развитию детей 5–7 лет / Журнал «Воспитатель ДОУ» 2010 г., № 8, стр. 69.
8. Щетинин В.П. Рынок образовательных услуг в современной России // Школа. — 1997. — №3.

## Оптимизация взаимодействия персонала детского образовательного учреждения и родителей

Юлдашева А.П., магистр

Московский педагогический государственный университет

Научный руководитель – Московкина А.Г., кандидат биологических наук, доцент

Василий Александрович Сухомлинский в своей книге «Я сердце отдаю детям» писал: «Детство — это важнейший период человеческой жизни, не подготовка к будущей жизни, а настоящая, яркая, самобытная, неповторимая жизнь. И от того, кто ввел ребенка за руку в детские годы, что вошло в его разум и сердце из окружающего мира — от этого в решающей степени зависит, каким человеком станет сегодняшний малыш».

Нами разработан проект по воспитанию и обучению ребенка в ДОУ и семье.

Актуальность данного проекта заключается в том, что главной проблемой во взаимодействии педагогического состава и родителей является нехватка свободного времени у родителей или законных представителей ребенка. Родители постоянно спешат забрать ребенка из сада, вернуться поскорее к своим домашним заботам, к домашнему очагу, и редко у кого есть время на то, чтобы прийти на тренинг или на семинар. Анализ родительских собраний показал, что зачастую родители проблемных детей в таких собраниях не участвуют. Проанализировав поведения родителей и побеседовав с ними, проведя анкетирование, мы пришли к выводу, что у тех, кто не посещают собрания, сложились стереотипы, которые можно выразить следующим образом: «Я сам педагог!», «Я лучше знаю своего

ребенка» и самое страшное это — «Моего ребенка будут ругать». В нашем проекте мы постарались не только решить эти проблемы, но и сломать сложившиеся стереотипы, заменив родительские собрания родительскими встречами с чаепитием. Безусловно, по мере развития проекта мы планируем расширять, модифицировать наш проект, что свидетельствует о его пластичности.

Целью нашего проекта является налаживание взаимоотношений взрослого с ребенком через любовь.

Задачами проекта являются: Налаживание детско-родительских взаимоотношений. Налаживание взаимоотношений педагог — ребенок. Налаживание взаимоотношений педагог — родитель. Создание движения «Детство детям». Разработка информационных стендов в ДОУ. Создание серии брошюр «Мир ребенка». Проведение «Чаепития для родителя», на котором родители не только могли послушать информацию, которую обычно получают на родительских собраниях, но и получить знания о мире ребенка.

Основная концепция проекта: заключается в создании максимально благоприятной среды для развития ребенка. Как писала Крупская Надежда Константиновна в книге «Воспитательная роль учителя»: «Для ребят идея не отделена от личности. То, что говорит любимый учитель,



воспринимается совсем по-другому, чем то, что говорит презируемый ими, чуждый человек». Разработанный нами проект построен на любви и уважении к детям как к личности. Направлен он на то, чтобы все окружающее в детском саду, дома, на улице не травмировало ребенка. Все наши встречи с педагогами или родителями направлены на объяснение состояния психики ребенка, о том, как легко его ранить, какие последствия этих ран можно увидеть в будущем. Обучение родителей и педагогов как этого можно избежать.

Вот, что мы предлагаем Проведение круглого стола для педагогического коллектива, о мире ребенка. Также проведение индивидуальные беседы с педагогическим

коллективом и родительским комитетом. Проведение семинаров, круглых столов, тренингов (примерный список тем: «Мир глазами ребенка» — для педагогического коллектива, «Мир моего ребенка», «Я — супер-педагог», «Вместе весело шагать» — для родителей). Важно, чтобы педагогический состав постоянно анализировал поведение родителей и отношение их к движению, родители постоянно предлагали различные варианты проведения совместных встреч. Важно отметить, что все встречи проводятся во время родительских собраний и играют, своего рода, роль психологических разгрузок. Мы считаем, что создание такого проекта, на базе общеразвивающих садов поможет сделать мир ребенка лучше.

### *Литература*

1. А.Н. Леонтьев. Деятельность. Сознание. Личность. Изд. Москва, 1990.
2. В.А. Сухомлинский. Я сердце отдаю детям. Рождение гражданина. Письма к сыну. Изд. Радянська школа.
3. Л.Ф. Обухова. Детская <возрастная> психология. Учебник. Москва. Российское педагогическое агенство. 1996.
4. Н.К. Крупская. год «Воспитательная роль учителя»: 1930.
5. Н.С. Мухина. Возрастная психология. Изд. Москва, 1997.



## 5. ПЕДАГОГИКА ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

### **Сущность, методологические основы, принципы, задачи экологического образования и воспитания. Содержание экологических знаний в курсе химии средней школы**

Гаджиева С.Р., доктор химических наук, профессор; Магеррамов А.М., Алиева Т.И., кандидат химических наук; Пашаева А.А., Алиева Ф.С., кандидат химических наук; Рафиева Г.Л.  
Бакинский государственный университет

Роль школьного курса химии в экологическом образовании обуславливается тем, что данная наука связана с познанием законов природы, химической формы движения материи и ее значимость в материальной жизни общества. Перед учителем химии, ведущим природоохранную работу, стоят следующие задачи:

- раскрытие единства неорганического и органического мира, влияние деятельности человека на окружающую среду и формирование на этой основе убежденности в необходимости бережного отношения к природе;
- раскрытие двойственной роли химической промышленности в отношении природы;
- вооружение школьников практическими умениями и навыками, позволяющими активно участвовать в мероприятиях по защите природы.

Воздействие на природу в целом, на ее структурные элементы осуществляется промышленностью, транспортом, сельским хозяйством, которые влияют в различных направлениях: 1. Потребление химических веществ из природы. 2. Загрязнение природы отходами человеческой деятельности. 3. Появление в природе и, в частности, в биосфере новых высокоактивных химических соединений, выделенных из природных источников или синтезированных человеком. Первое направление освещено в содержании курсов неорганической и органической химии, где рассматриваются природные соединения, как сырье для химической промышленности и других отраслей, в основе которых лежат химические процессы. Освещаются вопросы использования природных веществ в качестве удобрений и ядохимикатов. В целях развития и формирования знаний о загрязнении необходимо ввести такие понятия как «загрязнители», «источники загрязнения», «естественное и искусственное загрязнение», «санитарные нормы чистоты», «предельно допустимые концентрации веществ» (ПДК). Необходимо рассмотреть источники загрязнения. Важно показать учащимся, что решение проблем загрязнения — это совершенствование и создание новой техники и технологии, повышение выхода продукта и снижение образования отходов производства, создание оборотного

водоснабжения, уменьшающего сток загрязненных вод, разработка систем утилизации отходов и переход на замкнутые технологические циклы. Следует также дать характеристику использования защитных зон, показать значение растений в процессах оздоровления атмосферы. Развитие знаний о защитных мероприятиях необходимо продолжить при изучении производственных процессов, где важно раскрыть основные экологические принципы современного производства. При изучении проблем охраны окружающей среды особая роль принадлежит химическому эксперименту важнейшей составной части школьного курса химии. Необходимо искать способы переработки отходов школьного химического эксперимента и включать этап переработки в качестве равноправного и неотъемлемого компонента во все без исключения школьные опыты. Под переработкой в данном случае понимается уничтожение веществ, их обезвреживание с последующим помещением во внешнюю среду или утилизация (повторное использование — прямо или косвенно — в учебном процессе). Только такой подход позволит сформировать экологически грамотное мышление, вырабатывает у школьников некий «рефлекс экологической чистоты» любого их действия. Рассматривая вопросы охраны окружающей среды, можно предложить учащимся химико-экологические вопросы и задачи. При их составлении рекомендуется придерживаться следующих методических требований:

1. Условия задач и результаты решений должны содержать практически значимую информацию. 2. Эта информация должна быть тесно связана с программным материалом и реальными экологическими проблемами. 3. Задачи должны быть посильны для учащихся данного класса. 4. Решение задач должно опираться на возможности, на комплекс знаний по разным предметам. 5. Задачи предназначены для использования при проверке, объяснении, применении и совершенствовании знаний. Химико-экологические задачи и вопросы можно разделить по содержанию на три типа: 1. Задачи с химической характеристикой природных объектов. 2. Задачи об источниках загрязнения, видах загрязнителей окружающей



среды. 3. О природозащитных мероприятиях и ликвидации последствий загрязнения. Составленные задачи не обязательно должны иметь единственное решение, они рассчитаны на проблемное обсуждение, дискуссию, на поиск рационального пути решения поставленной реальной учебно-познавательной проблемы. Экологическое образование обладает такими особенностями, как актуализация идеи о неразрывной связи физической и духовной жизни человека с природой; рассмотрение экологических проблем в системе глобальных проблем современности; направленность на цели охраны природы; сбережение генофонда биосферы; сохранение гигиенических и эстетических достоинств окружающей среды; рациональное использование природных ресурсов. Содержание экологического образования имеет, таким образом, сложный состав, усвоение которого школьниками требует тесной взаимосвязи, классной и внеклассной работы.

Экспериментальную работу по экологическому образованию и воспитанию учащихся, которое рассматривается как неразрывная часть в общей системе образования и воспитания, проводится в основном в 8 классе.

Анализ учебной программы и содержание материала тем, изучаемых в 8 классе, показал, что в них недостаточно отражена глобальная проблема нашего века — охрана окружающей среды. Для реализации экологического подхода к изучению школьного курса химии предусматриваю ознакомление учащихся с химическими проблемами экологии. Основное внимание сосредоточено на тех явлениях, которые вызывают серьезную обеспокоенность за состояние природной среды и будущее цивилизации.

В содержание программы заложены следующие принципы:

- природа в своем естественном развитии находится в динамическом равновесии;
- непосредственным результатом взаимодействия человека и природы становится изменение химического состава компонентов окружающей среды, приводящее к смещению природного равновесия;
- химические знания — неотъемлемая часть знаний об основах охраны природы, рациональном природопользовании и разумном преобразовании окружающей человека среды.

Экологизированная направленность курса химии дает возможность раскрыть особую роль этой науки в борьбе с экологическим невежеством, проявляющимся в укоренившемся представлении о «виновности» химии в сложившейся экологической ситуации, привлечь школьников к исследовательской работе по изучению состояния природной среды, воспитывая в них чувство личной ответственности за ее сохранение. Исходя из целей, заложенных в программе, мною разработаны и проведены уроки в 8 классе по основным темам курса химии с точки зрения экологического воспитания и образования. В подборе материала мы старались использовать краеведческий материал. Ведь именно краеведческий принцип

подбора учебного материала — одно из условий привлечения интереса и внимания учащихся к этим проблемам. На уроках применяются активные формы и методы организации учащихся: урок-лекция, урок-конференция, что позволяет формировать у учащихся знание и умение путем вовлечения их в активную учебно-познавательную деятельность. При подготовке к урокам учащиеся готовят сообщения, доклады, составляют схемы по материалу соответствующих тем. С целью развития интереса учащихся к проблемам окружающей среды мы предлагаем им следующие задания: охарактеризовать экологическую обстановку около дома, школы; проанализировать ситуацию, в которой по вине человека страдает природа и т.д. В конце каждой темы учащимся предлагаются вопросы, задания по пройденному курсу, расчетные задачи экологического содержания. Так, при изучении темы «Первоначальные химические понятия» считаем необходимым дать ряд понятий природоохранного характера: загрязнители, источники загрязнений, современные способы очистки веществ (отходов) в промышленности. Остро стоит вопрос об очистке отходов любого производства, поскольку идеальная модель безотходной технологии еще не создана. При изучении темы «Чистые вещества и смеси» знакомлю учащихся с простейшими способами очистки и разделения смесей. К современным методам очистки можно отнести фильтрацию, пылегазоулавливание, обезвреживание, биологическую очистку (очистку при помощи микроорганизмов), обеззараживание сточных вод, осаждение (в отстойниках), перевод веществ в малорастворимые или нерастворимые соединения. С некоторыми методами учащиеся знакомятся при выполнении лабораторных и практических работ, ряд других можно продемонстрировать на кружковых или факультативных занятиях (перекристаллизация, охлаждение, нейтрализация, использование ионообменных колонок). При изучении темы «Кислород. Оксиды. Горение.» ставлю целью «подвести учащихся к пониманию здоровья человека, как общественной ценности, к оценке роли зеленых насаждений в улучшении состояния окружающей среды; научить их определять масштабы загрязнений и предвидеть возможные последствия этого процесса для природы и человека». Достижение данной воспитательной цели будет способствовать формированию гуманистического, санитарно-гигиенического и познавательного мотивов в их природоохранной деятельности. Рассматривая вопрос о химических реакциях, необходимо сформировать у учащихся представление о природе, как о едином целом, о том, что химические реакции протекают в живой и неживой природе, что живая и неживая природа взаимосвязаны. Очень важно развить у учащихся ценностную ориентацию в отношении экологических проблем, вызывать у них чувство сострадания, ответственности, желание активной деятельности. Необходимо обратить внимание учащихся, что при изучении химии обязательным компонентом каждого практического занятия, демонстрационного или лабораторного опыта будет уничтожение, обезвреживание или исполь-

зование веществ, образовавшихся в процессе химических превращений. Таким образом, уже на этой стадии обучения школьники понимают, что исключение попадания веществ во внешнюю среду есть правило техники безопасности, причем глобального масштаба. Можно проинформировать школьников о некоторых путях ликвидации веществ, с которыми они встретятся в дальнейшем. Экспериментальные задачи, которые включены в каждую тему, могут способствовать формированию представлений учащихся о многократном превращении химических веществ. Такой подход позволит сформировать экологически грамотное мышление. Среди проблем охраны окружающей среды учащиеся отметили:

1. загрязнение водоемов отходами химических производств, попадание в водоемы различных веществ в результате аварий;

2. загрязнение атмосферы выбросами химических предприятий, транспорта;

3. загрязнение почвы;

Большинство учащихся отмечают проблему вырубки лесов, загрязнения лесов человеком, проблему плохого состояния мусорных свалок. Дети отмечают истребление человеком животных, уничтожение растений. Отмечает также проблему образования озоновой «дыры». Многие ответы свидетельствуют об экологической неграмотности детей. Однако радует тот факт, что дети стараются не наносить вред окружающей природе. Дети отмечают, что

могли бы не мусорить, посадить побольше деревьев, ухаживать за животными. В отдельных анкетах сформулированы конкретные предложения: создать аппараты для переработки химических отходов; перейти на безвредное топливо; создать экологически чистое производство. В анкетах звучит призыв: почаще напоминать взрослым о бережном отношении к природе; прекратить воевать друг с другом; объединить усилия, тогда можно достичь большего успеха. Результаты анкетирования показали, что необходимо расширять и углублять представления учащихся о целостности системы мер по охране природы. Это, в свою очередь, требует комплексного подхода к решению проблем экологического образования: не только вооружать школьников научными знаниями о природе и законах ее жизни, но и формировать такое их поведение, которое выражало бы заботу о конкретных природных объектах и о природе в целом. Исходя из всего отмеченного, задачами для своей последующей работы считаем воспитывать у подрастающего поколения непассивные любования красотами природы или созерцание того, что сделано или не сделано государством по ее охране, а потребность активного, действенного участия в ее сохранении и улучшении. Сами по себе знания об охране природы, если они не будут сочетаться с практическими делами, не создадут у молодого человека ощущение удовлетворения от приносимой им пользы природе, а значит, и обществу.

## Методика работы социального педагога в общеобразовательной школе

Багулина Н.В., социальный педагог

Центр психолого-медико-социального сопровождения «Взаимодействие» (г. Москва)

Среди двадцати тысяч профессий, официально зарегистрированных Международной организацией труда, есть и профессия «социальный педагог». Несмотря на то, что уже более пятнадцати лет в России введен институт социальных педагогов (как профессия), призванный обеспечить систему социальной помощи и защиты населения, многим гражданам об этом мало что известно.

Сопоставительный анализ отечественного и зарубежного опыта социальной помощи детям показывает, что она принципиально отличается от социальной помощи любым категориям взрослого населения тем, что обязательно должна иметь педагогическую составляющую, связанную с воспитанием и образованием ребенка, его развитием и успешной социализацией. Следовательно, деятельность, направленная на оказание социальной помощи детям, является социально-педагогической и представляет собой разновидность деятельности педагогической.

Социальный педагог в школе — это специалист-профессионал, который призван обеспечивать взаимодей-

ствие семьи, образовательного учреждения, различных социальных институтов в воспитании ребенка, помогать ему адаптироваться в сложных современных условиях.

Школьный социальный педагог:

- изучает психологические и возрастные особенности ребенка, мир его интересов, круг общения, условия жизни, позитивные и негативные влияния микросоциума; выявляет причины и характер социально-педагогических проблем, т.е. ставит своеобразный «социально-педагогический диагноз»;

- организует различные виды социально значимой деятельности, влияет на содержание досуга, помогает в трудоустройстве, профессиональной ориентации и адаптации, организует деятельность подростковых и молодежных объединений в социуме, организует профессиональное взаимодействие медицинских, образовательных, культурных, спортивных, правовых учреждений, участвующих в социально-педагогической работе;

- учитывает и приводит в действие социально-правовые, юридические, психологические, экономические

механизмы предупреждения и преодоления негативных влияний на развитие личности;

— обеспечивает реализацию системы правовой защиты, социально-педагогической поддержки ребенка и семьи;

В зависимости от конкретных условий микросоциума, в котором находится школа, администрация конкретизирует функции заместителя директора по воспитательной работе, заместителя директора по вопросам социальной защиты, классных руководителей, педагогов дополнительного образования, воспитателей, психологов и других должностных лиц, определяет зоны сотрудничества, механизм их взаимодействия с социальными педагогами.

В соответствии с квалификационной характеристикой в обязанности школьного социального педагога входит:

— содействие в формировании гуманных отношений в образовательном учреждении;

— организация социально-педагогической деятельности в социуме, различных видов сотрудничества взрослых и детей;

— оказание профессионального содействия детям и их семьям по своевременному выявлению и разрешению конфликтных, социально сложных ситуаций;

— представление и защита интересов детей, их семей во взаимоотношениях с различными государственными, общественными структурами;

— проведение работы только в рамках своей компетенции.

Социальный педагог имеет следующие права:

— представлять и защищать интересы детей в органах законодательной и исполнительной власти;

— собирать информацию, связанную с детскими проблемами, вопросами семейного воспитания, проводить социологические опросы, диагностические обследования;

— делать официальные запросы в общественные организации, государственные учреждения с просьбой о решении тех или иных вопросов, связанных со сферой деятельности социального педагога;

— вести активную работу по изучению опыта семейного воспитания.

Для совершенствования профессионального мастерства социального педагога большое значение имеет систематический учет работы и ее результатов. Документация, формы учета его деятельности, как правило, ведутся в соответствии с рекомендациями вышестоящих органов, выбираются с учетом передового опыта и традиций.

Обязательными являются следующие документы: социально-педагогическая характеристика детского коллектива школы, микрорайона; медико-психолого-педагогические характеристики детей; перспективный план работы на год, утвержденный руководством школы.

Составлению планов работы предшествует **социально-педагогическое исследование микрорайона** школы. Оно является информационной основой профес-

сиональной деятельности школьного социального педагога. **Социально-педагогический паспорт микрорайона** школы может включать в себя следующие аспекты:

— материальная база жилого массива микрорайона школы (спортивная, техническая, культурно-просветительская и т.п.), возможности ее использования для организации внеучебного времени детей и подростков;

— центры сосредоточения интересов детей и подростков микрорайона, места их стихийного группирования;

— возможные очаги негативного влияния на них;

— взрослое население и окружение микрорайона (возрастной, социальный, профессиональный, национальный состав жителей);

— состав семей микрорайона (структура семей, воспитательный потенциал; образовательный, культурный и нравственный уровень);

— детское население микрорайона (общее число детей и подростков; количество несовершеннолетних, входящих в группу риска; виды отклонений поведения; число правонарушителей, склонных к употреблению алкоголя, наркотиков и токсических средств; количество детей и подростков с ограниченными возможностями, нарушениями нервно-психического здоровья; несовершеннолетних, находящихся на попечительстве и под опекой).

Направления и формы работы школьного социального педагога раскрывают содержательную сторону методов его работы. Можно выделить следующие **основные методы и направления** работы:

— изучение медико-психологических и социально-педагогических особенностей личности учащихся, условий их жизни, специфики микросреды;

— выявление детей группы риска;

— осуществление профилактической работы по предупреждению школьной и социальной дезадаптации, девиантного и делинквентного поведения;

— осуществление правового просвещения учащихся;

— разработка и реализация программ коррекции и реабилитации отклоняющегося поведения учащихся;

— взаимодействие с семьями учащихся с целью совместного решения проблем воспитания и развития личности ребенка;

— взаимодействие с психологами, учителями, классными руководителями с целью создания условий для реализации прав и свобод обучающихся;

— профилактика и разрешение конфликтных ситуаций с участием несовершеннолетних;

— взаимодействие с правоохранительными органами, службами социальной защиты и занятости населения, медицинскими учреждениями, общественными, благотворительными организациями;

— участие в работе педагогических советов и методических объединений.

Остановимся подробнее на некоторых направлениях и формах работы школьного социального педагога.

**Профилактика правонарушений среди учащихся.**

Осуществляется путем индивидуальной работы с подростками, состоящими на учете в инспекции по делам несовершеннолетних, привлечения к работе в этом направлении соответствующих специалистов. Социальный педагог совместно с классными руководителями, учителями может провести дни «Правовых знаний» по возрастным группам.

**Реабилитация и социальная адаптация детей и подростков с девиантным поведением.**

Это направление связано с такими *формами деятельности*, как:

- учет и контроль состояния дел подростков с девиантным поведением (составление картотеки, систематическое ведение тетради учета работы с детьми, склонными к девиантному поведению и т.д.)
- тестирование, интервьюирование подростков с целью выяснения причин их негативных поступков, и как следствие — помощь в устранении этих причин;
- индивидуальное консультирование с целью помочь ребенку избавиться от дистресса, выговориться, разгрузить его морально и психологически (необходимо взаимодействие с родителями, психологом, в ряде случаев — с психиатром, невропатологом, наркологом);
- включение ребенка в группу поддержки с целью помочь ему найти в себе положительное и развить его;
- привлечение к работе классных руководителей, как единомышленников и помощников в процессе социальной адаптации детей, для изучения семейных проблем ребенка;
- установление контакта с семьей, при необходимости защиты прав ребенка — жесткое вмешательство и привлечение родителей к ответственности за отстранение от воспитания;
- посещение семей с целью изучения условий, в которых живет ребенок;
- организация мероприятий, позволяющих подростку проявить свои позитивные качества, психологически укрепиться;
- совместно со школьным психологом проведение цикла тренинговых занятий, направленных на снижение уровня агрессивности, развитие самоконтроля.

**Работа с родителями** может принимать различные формы, в том числе:

1. Правовое воспитание родителей:
  - знакомство родителей с нормативно-правовыми документами по защите прав ребенка, обязанностям родителей в отношении воспитания ребенка;
  - взаимодействие с сотрудниками милиции, членами комиссии по делам несовершеннолетних;
  - индивидуальная работа с родителями в конфликтных и предконфликтных ситуациях;
2. Просветительская работа с родителями (организация встреч со специалистами различного профиля).
3. Создание групп поддержки, взаимопомощи, вовлечение родителей в процесс жизнедеятельности школы.

**Работа с педагогическим коллективом школы.**

Все работники школы непосредственно связаны с ребенком и его семьей, поэтому социальному педагогу необходимо установить контакт и сотрудничество с каждым из них. Главная цель такого профессионального взаимодействия — защита интересов ребенка, создание оптимальных условий для его индивидуального развития.

Формами работы в этом направлении могут быть: беседы с классными руководителями; консультирование; проведение деловых игр; тренингов для выявления единства педагогического коллектива в вопросах воспитания детей в школе, в семье; развитие профессиональных приемов работы с «трудными детьми», «трудными родителями», обучение методикам работы с классом, группой учащихся и т.д.; создание условий для обмена учителями опытом работы.

Профессионализм социального педагога проявляется в умении выявлять как достоинства личности, так и «проблемное поле» подопечного, прогнозировать возможные варианты его развития, позитивно влиять на мотивацию, активизируя процессы самовоспитания, саморазвития. Это возможно при правильном определении специалистом ценностных ориентаций, формируемых социальной микросистемой, в которую включен ребенок. Социальному педагогу необходимо уметь выяснить социальные роли, выполняемые ребенком, во многом определяющие его потребности и поведение. Ведь в широком смысле профессиональная социально-педагогическая деятельность направлена на формирование и развитие нравственной сферы личности, социально значимых установок в жизненном самоопределении.

**Литература**

1. Мардахаев Л.В. Социальная педагогика: Учебник. — М.: Гардарики, 2006.
2. Никитина Н.И., Глухова М.Ф. Методика и технология работы социального педагога: М.: Владос, 2007.
3. Социальная педагогика / Под ред. В.А. Никитина. М., 2000.



## Модель формирования грамотности учащихся в области укрепления здоровья

Баукина Л. В., соискатель

Магнитогорский государственный университет

Проблема состояния здоровья в инновационных образовательных учреждениях поднимается многими исследователями: Вайнер Э.Н., Брехмана И.И., Зайцевым Г.К., Колбановым В.В. и др. Учеными достаточно хорошо освещены вопросы формирования, укрепления, сохранения здоровья школьников, предложены различные решения проблемы создания здоровьесберегающей среды учреждений. Однако анализ сложившейся в мире ситуации показывает, что учащиеся недостаточно четко осознают зависимость здоровья от образа жизни, слабо владеют навыками самоанализа, самооценки своего образа жизни и состояния здоровья, самостоятельной деятельности по его сохранению и укреплению. Очевидно, что само по себе формирование знаний человека о здоровье еще не гарантирует, что он будет, следуя им, вести здоровый образ жизни. Для этого необходимо создание у человека стойкой мотивации на здоровье [2] какие формы отношений к здоровью и здоровому образу жизни будут воспитаны у ребенка [8]. Поэтому стоит вести речь о культуре здоровья. Формирование культуры отношения подростков к собственному здоровью и здоровью других людей — важнейшая сфера ответственности школы. Этому необходимо не столько научить, обеспечить информацией, сколько решить воспитательную задачу сформировать отношение к здоровью как к ценности, мотивацию на заботу о нем, потребность в здоровом образе жизни. Первостепенная роль в сохранении и формировании здоровья принадлежит самому человеку, его образу жизни, его ценностям, установкам, степени гармонизации его внутреннего мира и отношений с окружением [3, 4, 7].

В данной статье раскрывается реализация модели формирования грамотности учащихся в области укрепления здоровья на основе рефлексивно-культурологического подхода. Моделирование, являясь одним из методов научного исследования, широко применяется в педагогике. Метод моделирования является интегративным, он позволяет объединить эмпирическое и теоретическое в педагогическом исследовании, т.е. сочетать в ходе изучения педагогического объекта эксперимент с построением логических конструкций и научных абстракций. Моделирование как метод достаточно активно применяется для построения моделей в педагогических исследованиях. В нашем случае речь идет о построении функционально-динамической модели. Это связано с тем, что в исследовании речь идет об управлении процессом, раскрываются связи между элементами, способы функционирования системы. Моделирование, рассматриваемое нами, обусловлено необходимостью разрешения актуальной проблемы, которая отражает противоречия между потребностями общества, представленными социальным заказом, и невозможностью науки своевременно их удовлетворить. Как сле-

дует из Закона об образовании одним из принципов, на котором основывается государственная политика в области образования, является гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности (Ст. 2.1.), а социальным заказом для образовательных учреждений является создание условий, гарантирующих охрану и укрепление здоровья обучающихся. Реализация же социального заказа и определяет цель разрабатываемой модели. В нашем исследовании она состояла в обеспечении эффективной реализации развития грамотности учащихся в области укрепления здоровья на основе рефлексивно-культурологического подхода.

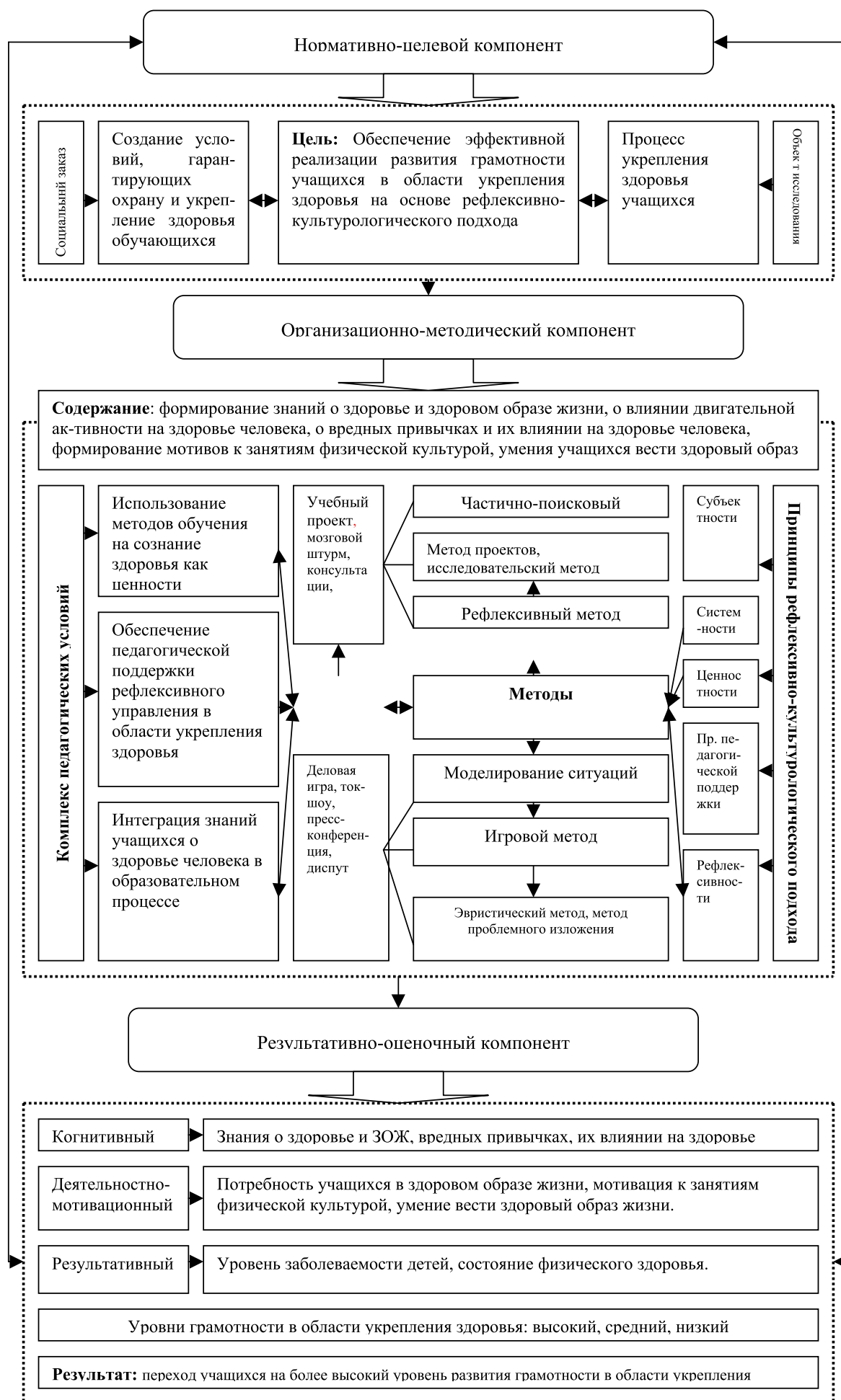
В качестве основополагающего при построении модели использован системный подход, позволяющий рассматривать объект исследования как совокупность структурных компонентов, функциональных связей и отношений, обуславливающих определенную целостность, устойчивость и его внутреннюю организацию. Используя системный подход, рассматриваемый процесс представлен как педагогическая система, включающая в себя нормативно-целевой, организационно-методический, результативно-оценочный компоненты, связанные между собой в единое целое. Кроме системного, использованы также культурологический и рефлексивный подходы. Выбор подходов обуславливает использование принципов. В качестве основных принципов, заложенных в основу построения модели, использованы: принципы системности, субъектности, ценностности, культуросообразности и рефлексивности.

Принцип системности исходит из системного подхода как основополагающего и определяет: место изучаемого процесса в целостном педагогическом процессе, раскрытие динамики изучаемого процесса, взаимосвязанность всех элементов и свойств системы во взаимодействии между собой, другими системами и внешней средой.

В основе принципа ценностности в рассматриваемой модели заложена идея о том, что укрепление здоровья для учащегося будет для него наиболее значимым, когда станет для него ценностью. Ценностность определяет: направленность субъекта на реализацию здоровьесберегающей деятельности, соответствующее направленности содержание представления о своем «я», помогающее рефлексировать свои действия, выделенность в сознании определенного предметно-деятельностного содержания и его ведущую роль в формировании самосознания личности по укреплению своего здоровья.

Следующий принцип, лежащий в основе построения модели — принцип субъектности. Вся деятельность педагогов по повышению грамотности учащихся в области укрепления здоровья направлена на создание условий, где





ребенок субъект учебной и воспитательной деятельности. Щуркова Н. Е. [9, с.23] характеризует данный принцип как «неуклонную направленность воздействия педагога на сознание воспитанника, на возбуждение самостоятельного осмысления происходящего и связей «Я» воспитанника с реальным миром предметов и людей, событий и явлений».

Принцип рефлексивности. Очень важно активное участие самого обучающегося в формировании культуры здоровья через формирование опыта здоровьесбережения, который приобретает через развитие саморегуляции учащегося (от внешнего контроля к внутреннему самоконтролю), становление активной жизненной позиции на основе воспитания и самовоспитания. Данный подход к укреплению здоровья предполагает использование принципа рефлексивности.

Принцип педагогической поддержки. Для того, чтобы ребенок мог успешно осваивать социально значимые ценности, нормы, культуру поведения, направленную на укрепление собственного здоровья, ему необходима педагогическая поддержка. О. С. Газман определяет данную категорию как «процесс совместного с ребенком определения его собственных интересов, целей, возможностей и путей преодоления препятствий, мешающих ему сохранить свое человеческое достоинство и самостоятельно достигать желаемых результатов в обучении, самовоспитании, общении, творчестве, образе жизни».

Описанные принципы определяют использование форм и методов работы. Так, методика, направленная на эффективную реализацию формирования грамотности учащихся в области укрепления здоровья включает в себя:

- методы: частично-поисковый, исследовательский, эвристический, метод проблемного изложения, рефлексивный, игровой, моделирование ситуаций),

- формы: учебный проект, мозговой штурм, консультация, деловая игра, ток-шоу, пресс-конференция, диспут.

Эффективное функционирование и развитие рассматриваемой модели обеспечивает также комплекс педагоги-

ческих условий: активное применение методов, направленных на осознание здоровья как ценности, обеспечение педагогической поддержки рефлексивного управления в области укрепления здоровья, интеграция знаний учащихся о здоровье человека в образовательном процессе.

Основными признаками развития любой модели, являются: качественный характер изменений, их необратимость и направленность, которые являются необходимыми и достаточными признаками для отграничения развития от других изменений. Под результатом функционирования рассматриваемой модели выступает переход учащихся на более высокий уровень развития грамотности в области укрепления здоровья. В работе указано, что полученный результат должен оцениваться путем сравнения с намеченной целью. Если результат не совпадает с целью модели, то необходима коррекция самого процесса или модели путем изменений содержания, применяемых приемов, средств, методов или педагогических условий в целом.

Все компоненты в рассматриваемой в данной статье модели расположены в порядке последовательности доминирования: сверху вниз. Связь между компонентами прослеживается и внутри них и создаёт целостность всех структурных элементов и системы в целом. Динамичность данной модели отражается в ее многоуровневом характере. Именно уровневый подход позволяет рассматривать любой процесс развития как переход от одного уровня к другому, более сложному и качественно отличному.

Наглядно описанная нами модель рассматриваемого процесса представлена нами на рис. 1.

Главным достоинством построенной модели является её относительная независимость от конкретной реализации в образовательном процессе любой школы. Эта независимость обеспечивается использованием в модели функций, реализация которых конкретизирует рассматриваемую модель и привязывает её к обозначенным педагогическим условиям.

### Литература

1. Брехман И. И. Введение в валеологию — науку о здоровье / И.И. Брехман. — Л.: Наука, 1987. — 123 с.
2. Вайнер Э. Н. Валеология: учебник для вузов / Э. Н. Вайнер. — М.: Флинта: Наука, 2001. — 416 с.
3. Дидук И. А. Воспитание ответственного отношения младших подростков к здоровью как общественной ценности: автореф. дис. ... канд. пед. наук / И. А. Дидук; Смоленский гос. ун-т. — Смоленск, 2007. — 21 с.
4. Дрибинский П. Л. Педагогические условия формирования ценностного отношения к здоровью у детей младшего и среднего школьного возраста: автореф. дис. ... канд. пед. наук / П. Л. Дрибинский; Смоленский гос. ун-т. — Смоленск, 2009. — 21 с.
5. Зайцев Г. К. Как надо заботиться о здоровье детей в школе: суждения учащихся и учителей / Г. К. Зайцев Г. К., А. Г. Зайцева // Валеология. — 2001. — №1. — с. 33. — 35.
6. Колбанов В. В. Валеология в школе / В. В. Колбанов, Г. К. Зайцев. — СПб.: СПГУПМ, 1992. — 50 с.
7. Мелюхин Г. М. Аксиологический аспект здорового образа жизни в формировании личности: автореф. дис. ... канд. филос. наук / Г. М. Мелюхин; Чувашский гос. ун-т им. И. Н. Ульянова. — Чебоксары, 2008. — 24 с.
8. Рылова Н. Т. Организационно-педагогические условия создания здоровьесберегающей среды образовательных учреждений: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н. Т. Рылова; Кемеровский гос. ун-т. — Кемерово, 2007. — 22 с.
9. Щуркова Н. Е. — Прикладная педагогика воспитания: учеб. Пособие / Н. Е. Щуркова. — СПб.: Питер, 2005. — 366 с.

## Комплексная диагностика воспитательной среды образовательного учреждения как инструмент управления его развитием

Белуженко О.В., кандидат химических наук  
«Областной центр дополнительного образования детей»

Курень С.Г., кандидат технических наук, доцент  
«Донской государственный технический университет», г. Ростов-на-Дону

*«Кроме законов наследственности надо параллельно изучать воспитывающую среду, тогда, может быть, не одна загадка найдет своё разрешение».*

Януш Корчак

Воспитательную среду принято рассматривать как систему влияний и условий формирования личности по заданному образцу, создающихся в данном социальном и пространственно-предметном окружении. При этом наибольший интерес представляет выявление качества **системных связей** между пространственно-предметным и социальным компонентами данной воспитательной среды, которое, собственно, и обеспечивает тот или иной результат воспитательного процесса:

- эффективность использования всех воспитывающих ресурсов данной воспитательной среды;
- направленность воспитательного процесса на раскрытие и развитие личностного потенциала каждого ребёнка;
- способность этой среды удовлетворить весь комплекс потребностей ребёнка и сформировать у него систему социальных ценностей, которые смогут обеспечить его успешную адаптацию к современной жизни.

Вполне естественной будет постановка вопроса: насколько воспитательная среда того или иного образовательного учреждения соответствует этим критериям?

Объектом нашего исследования явилась воспитательная среда МОУ лицея «Коммерческий» Ворошиловского района г. Ростова-на-Дону.

Для ответа на указанный выше вопрос мы воспользовались методикой векторного моделирования среды образовательного учреждения, разработанной Ясвиным В.А. [1].

Данная методика предполагает построение системы координат, состоящей из двух осей: «свобода — зависимость» и «активность — пассивность». Для построения в этой системе координат вектора, соответствующего тому или иному типу воспитательной среды, был необходим психолого-педагогический анализ данной среды. С этой целью каждому педагогу и представителю администрации МОУ лицея «Коммерческий» было предложено ответить на шесть диагностических вопросов, три из которых были направлены на определение наличия в данной среде возможностей для свободного развития детей и подростков, что, после обработки анкет, давало нам определённое значение на оси «свобода — зависимость». Оставшиеся три вопроса анкеты были направлены на определение на-

личия в данной среде возможностей для развития активности детей и подростков, что, в свою очередь, после обработки анкет давало нам определённое значение на оси «активность — пассивность».

Таким образом, путём математического построения мог быть получен один из двенадцати теоретически возможных векторов, моделирующих тот или иной тип воспитательной среды.

Всего нами было проанкетировано 16 педагогов. После подсчета алгебраической суммы всех значений координат вдоль осей «свобода — зависимость» и «активность — пассивность» был построен результирующий вектор, который по своему расположению оказался близок к базовому вектору «творческой среды свободной активности», однако имел чуть меньшее значение координаты по шкале «свобода» (См. рис. 1).

Сравнительный анализ числа выборов каждого из двенадцати базовых векторов показал, что доминирующим типом среды в МОУ лицее «Коммерческий» является творческая среда, второй по степени представленности идет карьерная среда, в то время как безмятежная среда и догматическая среда не представлены вовсе.

Эти результаты были подтверждены при помощи нескольких независимых исследований.

Прежде всего, мы задали себе вопрос: насколько имеющиеся в лицее потенциальные возможности для развития активности детей и подростков, а также их независимости и самостоятельности, — соотносятся с актуальными упомянутыми качествами конкретных детей и подростков, находящихся в разных возрастных группах?

Для ответа на этот вопрос мы использовали методику для изучения социализированности личности учащихся, разработанную Рожковым М.И. [2]. В этом исследовании приняло участие 63 человек, обучающихся в 8–11-х классах лицея. Референтной группой являлся классный коллектив. Процедуру анкетирования осуществляли классные руководители. После обработки ответов учащихся были получены результаты по нескольким параметрам, характеризующим степень социализированности личности и, в частности, по такому параметру, как «социальная активность».

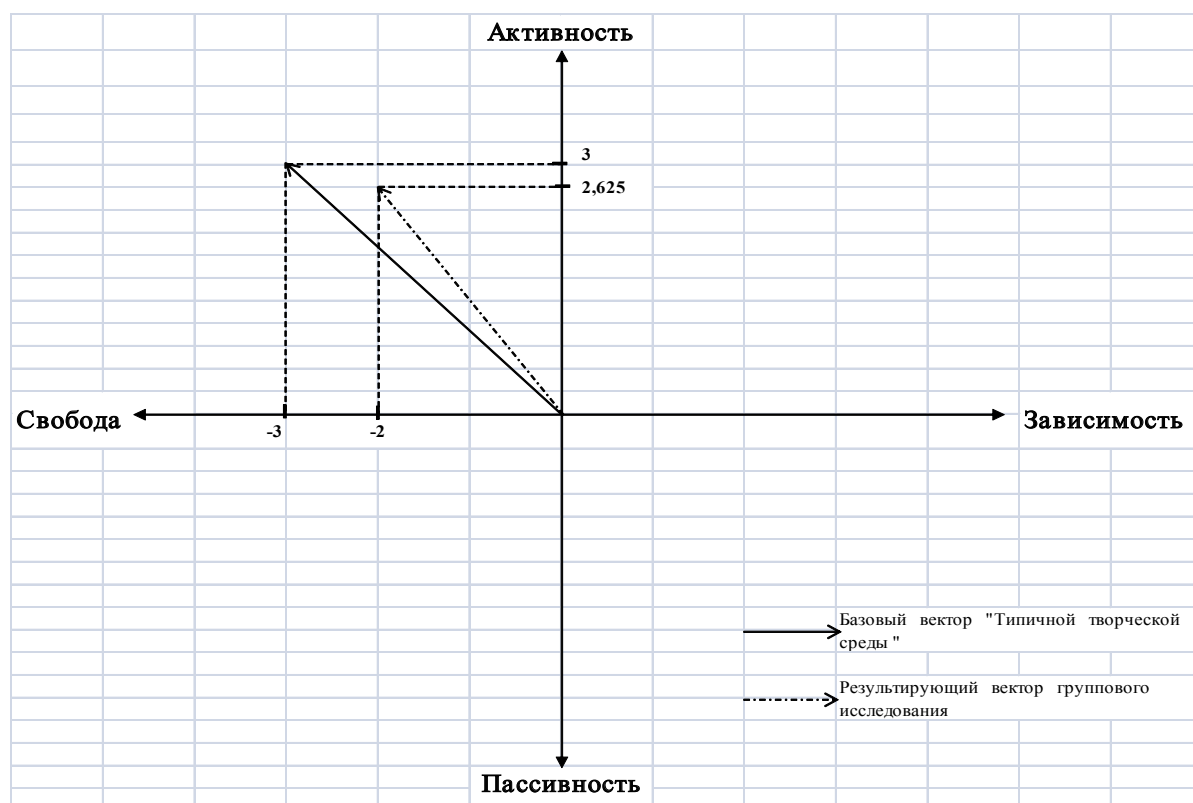


Рис. 1. Построение вектора, моделирующего воспитательную среду МОУ лица «Коммерческий» г. Ростова-на-Дону

На диаграмме 1 показано распределение учащихся всех четырёх обследованных классов МОУ лица «Коммерческий» по уровням параметра «Социальная активность» — низкому, среднему и высокому.

Из диаграммы 1 следует, что у учащихся 8-го класса преобладает средний уровень социальной активности (66,67 %), в то время как в классах с 9-го по 11-й преобладающим является высокий уровень социальной активности (от 43,75 % в 10-м классе до 77,27 % в 11-м классе).

Кроме этого необходимо отметить, что среди восьмиклассников и девятиклассников отсутствуют подростки с низким уровнем социальной активности, тогда как в 10-м классе подростков такой категории по данным настоящего исследования — 18,75 %. В целом данная картина хорошо согласуется с высоким значением активности, выявленным в результате векторного моделирования.

Вторым параметром, который был получен в ходе данного исследования по Рожкову М.И., явилась автономность учащихся. Мы понимаем этот параметр как сочетание независимости обучающегося в суждениях и его самостоятельности. Здесь мы получили несколько иную картину (См. диаграмму 2).

Оказалось, что в 8-м, 9-м и 10-м классах преобладает процент подростков со средним уровнем социальной автономности, и лишь в 11-м классе картина меняется — 63,64 % учащихся характеризуются высоким уровнем социальной автономности. Кроме этого, во всех референтных группах присутствуют подростки с низким уровнем

социальной автономности; их число колеблется от 6,25 % (9-й класс) до 18,75 % (10-й класс). И вновь эта картина прекрасно соотносится с невысоким значением координаты по шкале «свобода», выявленным в ходе векторного моделирования.

Кроме этого мы также осуществили исследование, посвящённое определению уровня развития самоуправления в лицейском коллективе по методике Рожкова М.И. [3]. В этом исследовании приняли участие 58 человек, обучающихся в 8–11-х классах. Референтной группой, как и в предыдущем случае, являлся классный коллектив. Процедура опроса вновь осуществляли классные руководители. После обработки данных опроса учащихся были получены результаты по трём параметрам, характеризующим уровень развития детского самоуправления в лицейском коллективе (См. диаграмму 3).

Было установлено, что для МОУ лица «Коммерческий» все параметры развития детского самоуправления — «Включённость в дела лицейского коллектива», «Взаимоотношения с другими ученическими общностями» и «Ответственность за дела лицейского коллектива» — являются слабо выраженными. Тем не менее, третий из названных параметров выражен ярче других и приближается к «средним» значениям. Очевидно, что низкая степень выраженности всех параметров лицейского самоуправления также свидетельствует об определенной несамостоятельности подростков, что в итоге и приводит к закреплению абсциссы результирующего вектора на шкале «свобода» в области невысоких значений.



**Исследование уровня социальной активности учащихся МОУ лицея  
"Коммерческий" (январь 2007 г.)**

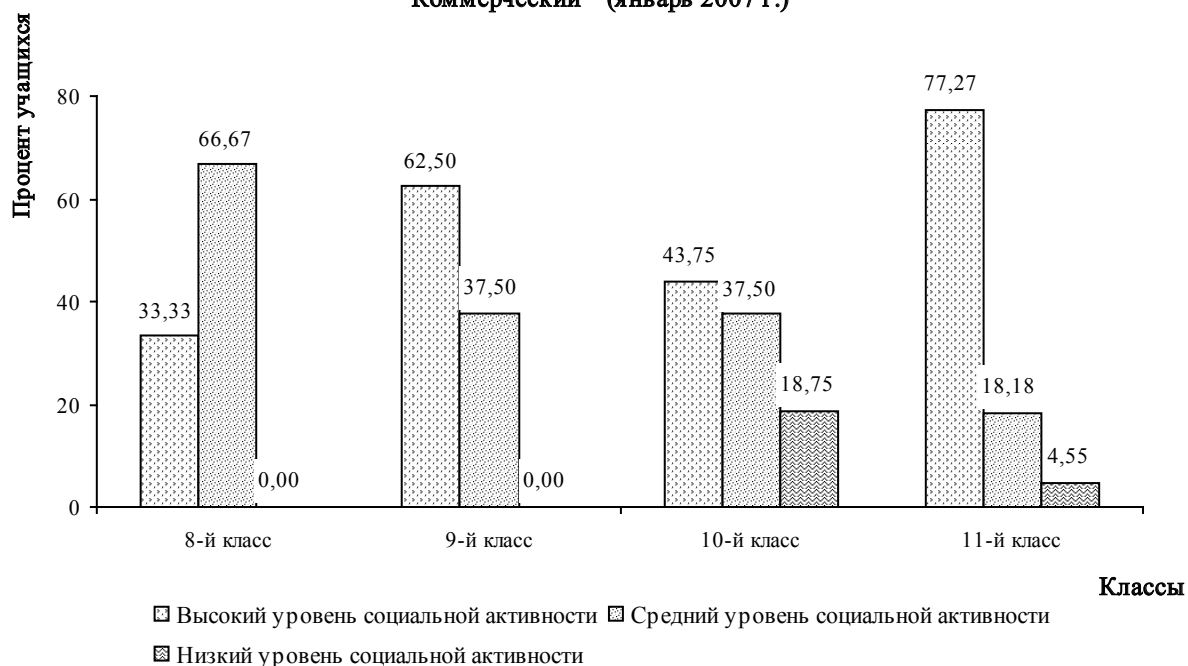


Диаграмма 1

**Исследование уровня автономности учащихся МОУ лицея  
"Коммерческий" (январь 2007 г.)**



Диаграмма 2

**Выводы:**

1. Опыт векторного моделирования воспитательной среды, осуществленный на базе МОУ лицея «Коммерческий» Ворошиловского района г. Ростова-на-Дону

показывает, что данный подход позволяет осуществить типологизацию среды образовательного учреждения, хорошо диагностирует и наглядно иллюстрирует педагогическую стратегию, реализуемую образовательным учреждением.

Уровень развития детского самоуправления в МОУ лицее "Коммерческий" Ворошиловского района г. Ростова-на-Дону

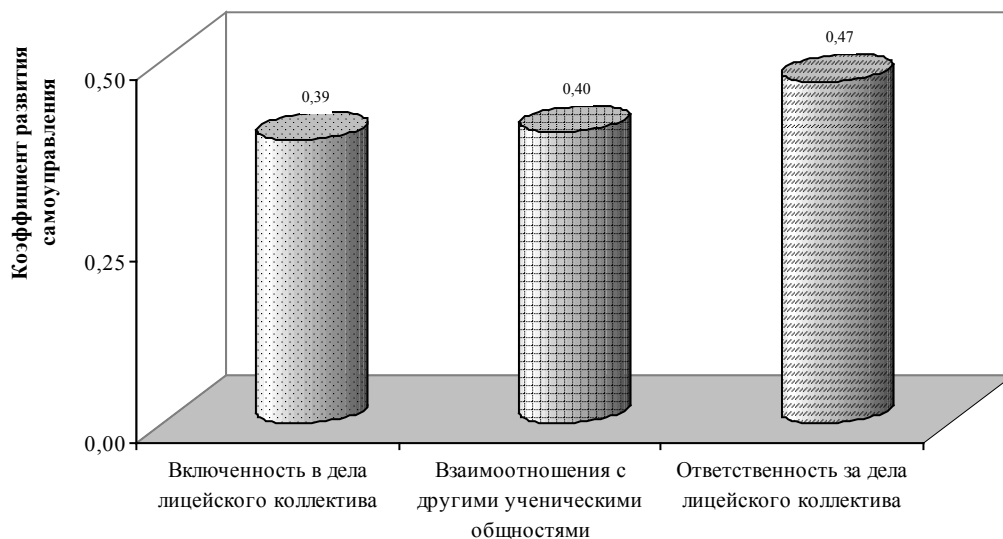


Диаграмма 3

2. Данное исследование, осуществляемое периодически, может обеспечить чёткий контроль динамики развития воспитательной среды, целенаправленно корректировать это развитие. В частности, педагогам и администрации МОУ лицея «Коммерческий» следует формировать и далее развивать у детей независимость суждений, самостоятельность; способствовать формированию у них внутреннего локуса контроля; развивать лицейское самоуправление.

3. Методику векторного моделирования среды образовательного учреждения в сочетании с комплексом упомянутых выше диагностических методик можно рекомендовать другим образовательным учреждениям (в первую очередь — решающим проблему самоидентификации или готовящимся к аттестации) в качестве эффективного инструмента управления развитием.

### Литература

1. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. — М.: Смысл, 2001. — 365 с.
2. Воспитательный процесс: изучение эффективности. Методические рекомендации / Под ред. Е.Н. Степанова. — М.: ТЦ «Сфера», 2001. — С. 64 — 66.
3. Там же. — С. 97 — 100.

## Модель организации исследовательской деятельности учащихся основной школы

Биянова Е.Б., учитель истории и обществознания

Муниципальное образовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа №1» (г. Глазов)

Актуальность исследования обусловлена с одной стороны приоритетами современной государственной образовательной политики, обозначенными в национальной образовательной инициативе «Наша новая школа», Федеральных государственных образовательных стандартах второго поколения, требованиями к образовательной деятельности, зафиксированными в Фундаментальном ядре содержания общего образования, и неготовностью школы к решению этих проблем инновационными методами. Перед школой встала насущная задача поиска путей эф-

фективного формирования и развития универсальных учебных действий, в том числе и через организацию исследовательской деятельности учащихся. Потребность в научно-теоретическом обосновании модели организации исследовательской деятельности учащихся в современной школе, выявление педагогических условий ее реализации обусловили актуальность темы исследования.

Исследование проблемы моделирования педагогических процессов осуществлялось по работам А.З. Зака, А.В. Леонтовича, А.М. Новикова, В.М. Полонского,

В.А. Штоффа и др., которые отмечали, что создание модели представляет собой конкретизацию общенаучного принципа связи целого и единичного, их сочетание и возникающее при этом взаимодействие рождает новое качество — искомую модель. Эта модель требует теоретических и методических пояснений, без которых ее описание может стать лишь схемой, абстракцией и потому бездейственной. В нашем исследовании принято определение модели В.А. Штоффа, рассматривающего ее как такую мысленно представленную или материально реализованную систему, которая, отображая или воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что ее изучение дает нам новую информацию об объекте [4, с.19]. А.В. Леонтович предлагает алгоритм создания модели исследовательской деятельности учащихся и представляет моделирование как последовательность конкретных действий, взятых нами за основу при создании модели организации исследовательской деятельности учащихся основной школы [2,3].

Проблема исследовательской деятельности учащихся имеет глубокие корни. Зарубежные педагоги Ж.-Ж. Руссо, И.Песталотци, Ф.Дистервег, Г.Кершенштейнер, Дж.Дьюи, С.Френе и др. высказали идею побуждения ребенка к познанию мира через исследования и открытия. В России данную позицию поддерживали Д.И.Писарев, К.Д.Ушинский, Л.Н.Толстой. В начале XX в. в России, в трудах таких ученых как, И.Г. Автухов, П.П. Блонский, Б.В. Всесвятский, А.П. Пинкевич, И.Ф. Сवादковский, С.Т. Шацкий и др. наблюдалась переоценка исследовательского метода обучения, который признавался единственно правильным и эффективным, но впоследствии исследовательский метод был отвергнут, и лишь в 1960-х гг. вновь возродилась идея организации учебно-исследовательской деятельности школьников.

В последнее время внимание ученых было обращено на разработку различных аспектов организации исследовательской деятельности учащихся, в частности исследователи В.И. Андреев, А.В. Леонтович, А.А. Лебедев, Е.В. Набиева, А.С. Обухов, А.И.Савенков, Е.В. Титов, Л.Ф. Фомина, А.В. Хуторской и др. большое внимание уделяли определению понятия «исследовательская деятельность учащихся». В исследовании мы опирались на определение данное В.И. Андреевым, т.к. исследовательская деятельность учащихся — это организуемая педагогом деятельность школьников с использованием преимущественно дидактических средств косвенного и перспективного управления, направленная на создание исследовательского продукта, при доминировании самостоятельного применения доступных возрасту научных методов познания в результате, которых развиваются исследовательские умения учащихся [1, с.102].

Исследовательская деятельность была рассмотрена нами с позиции теории деятельности. Отмечено, что она, как и любая другая деятельность, имеет определенную структуру: цель, мотив, предмет, действия, продукт, результат, но эти компоненты имеют специфическое пред-

метное содержание, отличающееся от любых других видов деятельности.

Базовыми образовательными методами, способствующими развитию исследовательских умений учащихся в основной школе, являются исследовательский метод и метод проектов (Г.Б. Голуб, В.В. Гузеева, Е.П. Полат, А.И. Савенков, М.Н. Скаткин, И.Д. Чечиль и др.). По мнению ученых педагогов необходимо создавать нестандартные формы организации исследовательской деятельности учащихся, способствующие реализации психолого-педагогических особенностей подростков и повышающие мотивацию к данному виду деятельности. Установлено, что у учащихся 8—9 классов активно развивается абстрактное мышление, следовательно, методы эмпирического, теоретического исследования для них являются наиболее доступными (Г.А. Соболева, Д.И. Фельдштейн и др.). В качестве компонентов исследовательской деятельности принято выделять: объекты исследования (предметы, явления окружающей действительности); субъекты исследования (ученик, группа учащихся, коллектив), их потребности и мотивы, цели; руководитель исследования (учитель); методы исследования, используемые средства, процесс развертывания исследовательской инициативности и его результаты. Результат исследовательской деятельности может быть представлен в материальном продукте, психологическом изменении личности, знании, исследовательских умениях учащихся и т.д. Продуктом исследования могут являться письменная работа, макет, модель и т.д.

Суть авторской модели организации исследовательской деятельности учащихся основной школы заключается в определении содержания деятельности учителя по включению учащихся 8—9 классов в исследовательскую деятельность с учетом их мотивации, познавательного интереса, структуры способностей. Предлагаемый в модели двуединый процесс организации исследовательской деятельности учащихся подразумевает организацию групповых, индивидуальных ученических исследований по филологии, естествознанию, обществознанию; применение эффективных форм развития исследовательских умений учащихся основной школы в урочной деятельности (обучение с использованием исследовательского метода и метода проектов на занятиях по элективному курсу «Основы научно — исследовательской деятельности»); во внеурочной деятельности (организация в рамках научно — практических конференций круглых столов как одной из форм защиты результатов исследования, спланированное участие подростков в очных и заочных конкурсах исследовательских и проектных работах, организация многопредметного исследовательского турнира, дающего возможность участникам продемонстрировать уровень развития исследовательских умений; работа школьного отряда «Исследователь», актуализирующего исследовательскую деятельность среди учащихся 8-х классов). Структурно-содержательная модель представлена на рис. 1.

Диагностический инструментарий: Критерии и уровни развития исследовательских умений учащихся; анкеты П.И. Третьякова «Выявление интереса учащихся к учебным предметам; Р. Амтхауэр «Тест умственных способностей» (ТУС)	Цель: Развитие исследовательских умений учащихся основной школы				Критерии исследовательских умений учащихся (формулировка проблемы, определение стратегии исследования, планирование исследовательской деятельности, прогнозирование ее результатов, оценивание результатов исследовательской деятельности, работа с информацией, оформление материалов)
	Методологические основы функционирования модели				
	Теории познания, формирования и развития личности; системно-деятельностный, личностно-ориентированный подходы; принципы систематичности и последовательности; сознательности и активности; самостоятельности				
	Педагогические условия реализации модели				
	Создание и функционирование творческой лаборатории педагогов, мотивированных к преподаванию элективного курса по основам научно-исследовательской деятельности	Организация группового обучения по развитию исследовательских умений учащихся, с учетом структуры способностей, познавательного интереса,	Осуществление субъект – субъектного взаимодействия учителя и ученика в исследуемом процессе	Применение разработанного учебно-методического комплекса (авторская программа, электронное учебное пособие, рабочая тетрадь для учащихся, методическое пособие, рабочая тетрадь для учителя)	
	Процесс организации исследовательской деятельности учащихся				
	1. Организация индивидуальных, групповых ученических исследований				
	2. Применение эффективных форм развития исследовательских умений учащихся 8-9 классов:				
	В урочной деятельности	Во внеурочной деятельности			
	Обучение элективному курсу по основам научно-исследовательской деятельности с использованием исследовательского метода и метода проектов	Организация в рамках научно – практических конференций круглых столов как одной из форм защиты результатов исследования; участие школьников в очных и заочных конкурсах исследовательских и проектных работ; работа школьного отряда «Исследователь»; организация многопредметного исследовательского турнира			
	Этапы реализации модели				
	Организационный	Подготовительный	Формирующий	Аналитический	
	Уровни развития исследовательских умений учащихся				
	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень		
	Прогнозируемый результат: достаточный уровень овладения учащимися основной школы (8-9 классов) исследовательскими умениями, необходимыми для создания исследовательского продукта и его защиты				

Рис. 1. Структурно-содержательная модели организации исследовательской деятельности учащихся основной школы

Данная модель включает такие компоненты как: цель, методологическую основу, педагогические условия, диагностический инструментарий, критерии исследовательских умений учащихся, процесс организации исследовательской деятельности, этапы ре-

лизации модели, уровни развития исследовательских умений учащихся, прогнозируемый результат, которые во взаимодействии и взаимосвязи обеспечивают образовательную деятельность по развитию исследовательских умений учащихся.

В исследовании предложено поэтапное внедрение созданной модели развития исследовательских умений учащихся основной школы: на организационном этапе в результате проведенного опроса был выявлен круг учителей, мотивированных к занятиям с учащимися исследовательской деятельностью, которые и стали членами творческой лаборатории. Деятельность лаборатории осуществлялась поэтапно: на первом этапе — проводились семинары по теоретическим вопросам организации исследовательской деятельности учащихся; на втором этапе — обобщался педагогический опыт членов лаборатории по вопросам организации исследовательской деятельности учащихся, разрабатывались критерии оценки исследовательских работ представленных в рамках круглых столов, стендовых докладов и т.д., подбирались исследовательские задания для многопредметного исследовательского турнира, организовывались и проводились школьные, городские, республиканские, научно-практические конференции, многопредметный исследовательский турнир, осуществлялась на основе разработанных критериев экспертная оценка результатов исследовательской деятельности учащихся. Названный выше этап предполагал диагностику учащихся 7 класса в IV четверти и на ее основе формировались ученические группы для занятий по основам научно-исследовательской деятельности по направлениям «филология», «естествознание», «обществознание»; в рамках подготовительного этапа, осуществлялась работа в летний период школьного отряда «Исследователь», с целью актуализации исследовательской деятельности среди учащихся 7-х классов. Происходило ознакомление учащихся с учебным пособием, рабочей тетрадью. Выполнялись конкурсные задания исследовательского характера («Познание и творчество»), организовывались круглые столы, проводились другие формы дискуссий. Был дан анализ деятельности отряда по разработанной схеме; на формирующем этапе, было организовано обучение учащихся 8 класса в первом полугодии учебного года элективному курсу по основам научно-исследовательской деятельности, рассчитанного на 34 часа. Конечным результатом обучения являлось созданный учеником (или группой учеников) исследовательский продукт (макет, модель, статья, учебно-исследовательское сочинение, виртуальная экскурсия, альманах и т.д.). Происходило представление учащимися результатов исследовательской деятельности на школьных НПК, участие в многопредметном исследовательском турнире. В 9 классе результаты исследовательской деятельности школьников защищались на городских, республиканских, российских конкурсах и конференциях в заочной и очной формах; аналитический этап включал в себя проведение в конце 9 класса повторного замера уровня развития исследовательских умений учащихся, анализ результатов исследовательской деятельности учащихся и динамики их исследовательских умений.

В психолого-педагогической литературе (Р.С. Альтшуллер, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов,

Л.А. Казанцева, А.В. Леонтович, И.Я. Лернер, А.М. Матюшкин и др.) речь идет о необходимости создания педагогических условий для эффективной реализации созданной модели. На основе данных источников, а также анализа образовательной практики нами были выделены следующие педагогические условия: 1) функционирование научно-исследовательской лаборатории педагогов, мотивированных к преподаванию элективного курса «Основы научно — исследовательской деятельности»; 2) организация группового обучения по развитию исследовательских умений учащихся с учетом структуры их способностей, познавательного интереса, мотивации; 3) применение разработанного учебно-методического комплекса (авторская программа, электронное учебное пособие, рабочая тетрадь для учащихся, методическое пособие, рабочая тетрадь для учителя); 4) осуществление субъект — субъектного взаимодействия учителя и учеников в исследуемом процессе.

На основе изученной литературы В. И. Андреев, С.П. Арсенова, Г.А. Дзида, А.Г. Иодко, В.В. Успенский и др.) и педагогического опыта мы определяем исследовательские *умения учащихся* как способность выполнять сознательные действия на основе системы сформированных знаний при наличии определенных условий деятельности. Анализ научно-педагогических трудов (А.В. Леонтович, А.А. Лебедев, Е.В. Набиева, А.С. Обухов, А.И.Савенков) позволил определить их содержание для учащихся 8—9 классов: умение формулировать проблему исследования (анализировать актуальную ситуацию, выделяя причинно — следственные связи), определять стратегию исследовательской деятельности (определять объект и предмет исследования, выдвигать гипотезу, ставить цель, задачи, применять адекватные методы исследования), умение планировать временной ресурс, высказывать потребность в материально-технических, информационных и других ресурсах, предполагать ситуацию практического применения результатов исследования, умение объяснять свое отношение к результату исследовательской деятельности, умение находить, обрабатывать необходимую информацию для исследования, делать выводы на основе полученной информации, умение излагать в форме научного текста результаты исследования, умение выстраивать монологическую речь и отвечать на вопросы аудитории.

Анализ психолого-педагогической литературы, собственный педагогический опыт позволили нам разработать критерии (формулировка проблемы, определение стратегии исследования, планирование исследовательской деятельности, прогнозирование ее результатов, оценивание результатов исследовательской деятельности, работа с информацией, оформление материалов исследования, презентация результатов исследования) исследовательских умений учащихся и обосновать уровни их достижения (низкий, средний, высокий).

Таким образом, результатом теоретического этапа исследования стало создание модели организации исследова-



Таблица 1

Анализ показателей констатирующего и контрольного этапов опытно-экспериментальной работы

Этапы опытно-экспериментальной работы	Низкий уровень		Средний уровень		Высокий уровень	
	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
Констатирующий	110	61,1	55	30,5	15	8,3
Контрольный	35	19,5	109	60,5	36	20

довательской деятельности учащихся основной школы, определение педагогических условий ее реализации, выработка критериев исследовательских умений по восьми позициям и уровни их достижения.

Экспериментальная выборка составила 180 человек: СШ №1 г. Глазов — 60 учеников, СШ №91 г. Ижевск — 60 учеников, СШ №16 г. Глазова — 60 учеников (в каждой школе на основе психолого-педагогической диагностики сформированы 3 учебных группы по направлениям: филология, естествознание, обществознание).

Экспериментальное обучение осуществлялось в несколько этапов. Сущность *констатирующего этапа* заключалась в проведении измерительных процедур с целью определения исходного состояния уровня исследовательских умений учащихся основной школы. Статистическая обработка полученных данных позволила сделать вывод о преобладании у большинства учащихся низкого уровня исследовательских умений. *Формирующий этап* включал внедрение в педагогический процесс модели

развития исследовательских умений учащихся основной школы и проверку эффективности педагогических условий ее реализации. *Контрольный этап* заключался в повторном проведении измерительных процедур, количественной и качественной оценке полученных результатов, их статистической обработке на предмет значимости различий по начальному и итоговому диагностическому срезу. Был сделан вывод об эффективности внедрения в образовательный процесс модели развития исследовательских умений учащихся основной школы и педагогических условий ее реализации.

Оценка уровня развития исследовательских умений учащихся экспериментальной выборки (n=180) на обобщающем итоговом этапе показала следующее (табл. 1).

Экспериментально подтверждена эффективность разработанной модели и педагогических условий ее реализации, по всей совокупности критериев была установлена положительная динамика развиваемых исследовательских умений учащихся основной школы.

### Литература

1. Андреев В.И. Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности [Текст] / В.И. Андреев. — М.: Высшая школа, 1981. — 240 с.
2. Леонтович, А.В. Учебно-исследовательская деятельность школьников как модель педагогической технологии [Текст] / А.В. Леонтович // Народное образование. — 1999. — №10. — С.152–158.
3. Леонтович А.В. Концептуальные основы моделирования организации исследовательской // Интернет [Электронный ресурс] / А.В. Леонтович — Режим доступа: <http://www.arusy.ucoz.ru/publ...konceptualnye...modelirovaniya>. — Загл. с экрана.
4. Штофф В.А. Роль модели в познании [Текст] / В.А. Штофф. — Л.: Изд-во ленингр. ун-та, 1963. — 128 с.

## Активизация познавательной деятельности учащихся в условиях реформирования общеобразовательной школы

Валиева З.И., кандидат педагогических наук, доцент  
Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова

Активизация учебно-познавательной деятельности учащихся — одна из основных проблем современной педагогической науки. Ее актуальность обусловлена поиском и необходимостью разработки оптимальных методических приемов и средств обучения. При решении проблемы активизации познавательной деятельности выход видится в повышении теоретического уровня преподаваемого ма-

териала с параллельным ознакомлением и обучением школьников методам познания, вооружения их методами самостоятельной работы по развитию и приобретению инструментария познания. Однако возможности целенаправленного освоения операций мыслительной деятельности в современных условиях реализуются не полностью. Основная причина заключается в том, что достижение опре-

деленных результатов в обучении не всегда оказывает достаточное влияние на умственное развитие школьников. Учащиеся накапливают определенный запас знаний и навыков, но не умеют продуктивно их использовать. Следовательно, необходимы дальнейшие исследования для получения количественных данных о позитивном влиянии изучения гуманитарных дисциплин на умственное развитие, активизации познавательной деятельности учащихся.

Понятие познавательной активности многоаспектно и многогранно, чему свидетельствует анализ работ В.И. Дружинина, Е.В. Коротаевой, А.М. Матюшкина, И.Ф. Харламова, Т.И. Шамовой, Г.И. Шукиной и др. И.Ф. Харламов понимает познавательную активность как «деятельное состояние ученика, которое характеризуется стремлением к учению, умственным напряжением и проявление волевых усилий в процессе овладения знаниями» [4]. Т.И. Шамова рассматривает познавательную активность как качество личности, проявляющееся в отношении к содержанию и процессу деятельности, в стремлении к эффективному овладению знаниями и способами их получения, в мобилизации волевых усилий в достижении цели обучения [5].

Признавая, что активность в широком смысле является биологически обусловленным свойством человека, особое внимание придается ее направленности на определенный вид деятельности и способах удовлетворения. В отношении познавательной деятельности это означает формирование у школьников мотивации учения и обучения их навыкам добывания и использования информации, т.е. навыкам мыслительной деятельности, которые определяют возможность осуществления продуктивной учебно-познавательной деятельности. Результативность деятельности, вызывая положительные эмоции и гностические чувства, тем самым способствует сохранению и упрочнению познавательных интересов, стимулируя дальнейшую познавательную деятельность. Необходимым условием реализации познавательной активности является саморегуляция, выражающаяся в умении регулировать свое поведение в зависимости от характера и условий деятельности, в частности, проявлять волевые усилия для достижения поставленной цели. Сформированность учебной деятельности, предполагающая наличие способности к саморегуляции поведения, рефлексии, устойчивой мотивации учения, позволяет школьнику реализовать свою познавательную активность адекватными способами.

Становление учащегося как субъекта учебной деятельности невозможно без определенного уровня развития психических познавательных процессов, прежде всего мышления, поскольку осуществление рефлексии, самоконтроля и самооценки предполагает сформированность операций мыслительной деятельности: анализа, синтеза, сравнения, обобщения и т.д. Несформированность навыков учебной

деятельности порождает снижение эффективности процесса учения, как следствие, успешности обучения, что ведет к потере мотивации к учебно-познавательной деятельности. Можно условно выделить два направления развития познавательной активности — деятельное, предполагающее освоение навыков учебной деятельности, и личностное, в основе которого лежит формирование мотивационно-потребностной и эмоционально-волевой сфер личности школьника. Познавательная активность с одной стороны, является формой самоорганизации и самореализации учащихся, с другой — результатом усилий педагога в организации учебной деятельности и становлении их в качестве субъектов последней [3].

На основании того, что развитие мышления оказывает решающее влияние на совершенствование других психических познавательных процессов, в условиях реформируемой школы исследования акцентируются на актуализации возможностей развития логичности и критичности мышления учащихся, определяющих проявления активности познавательной деятельности. В отношении познания, активность выражается в наличии познавательных интересов, освоения навыков получения информации и оперирования ею, сформированности саморегуляции поведения. Г.И. Шукиной познавательная деятельность характеризуется как интеграция поисковой направленности в учении, познавательного интереса и его удовлетворения, при помощи различных источников знаний, благоприятных условий осуществления деятельности [6].

В современной школе идет интенсивный поиск путей усиления развивающей направленности традиционной классно-урочной системы, главное место в которой должна занимать рациональная познавательная деятельность учащихся. Эффективность такой методики может быть достигнута за счет создания комплексной системы методических средств обучения. Они должны исполнять функцию управления познавательной деятельностью и быть рассчитаны на сохранении положительной мотивации школьников к учебно-познавательной деятельности, что имеет значимую социальную ценность и способствует воспитанию личности учащегося как субъекта своей жизнедеятельности; активную работу по формированию у учащихся навыков исследовательской деятельности, творческой работы, наиболее подходящих конкретным условиям современного учебно-воспитательного процесса [2].

Таким образом, элементами познавательной деятельности, которые ведут к ее активизации, являются как эмоциональная деятельность на уровне восприятия событий и формирования представлений, что обуславливается психолого-возрастными особенностями учащихся, так и мыслительная деятельность, на уровне теоретического осмысления ими явлений и фактов.

### Литература

1. Дружинин В.П. Психология общих способностей. — СПб.: «Питер», 1999.-368 с.

2. Коротаяева Е.В. Уровни познавательной активности // Народное образование. — 1995.-№ 10. — С. 156—159.
3. Матюшкин А. М. Психологическая структура, динамика и развитие познавательной активности // Вопросы психологии. — 1982. — № 4. — С. 5—17.
4. Харламов И.Ф. Педагогика: Учеб. пособие. — М.: Юристъ, 1997. — 512 с.
5. Шамова Т.И. Активизация учения школьников. — М.: Педагогика, 1982. — 209 с
6. Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. — М.: Просвещение, 1979. — 160 с.

## Здоровье. Здоровый образ жизни и его составляющие.

### Безопасность — это государственная политика Республики Татарстан

Веденеева С.А., преподаватель

МОУ СОШ №4 (г. Лениногорск, Республика Татарстан)

**Цель:** выявить педагогические условия формирования у школьников потребности в ЗОЖ, рассмотреть работы по профилактике ЗОЖ и обеспечения здоровья в школе.

#### Задачи:

- Пропаганда здорового образа жизни;
- Развитие качеств личности, необходимых для ведения здорового образа жизни;
- Развитие умения оказывать само-и взаимопомощь.
- Воспитание человека, ответственного за безопасность личную и общественную.

Личная безопасность является одной из важнейших составляющих процесса обучения. Коренные преобразования в нашей стране конца XX — начале XXI веков, определившие крутой поворот в новейшей истории России, сопровождаются негативными изменениями в социально-экономической, политической, духовной и культурной сферах жизни общества. Важным фактором в данной ситуации выступает формирование здорового образа жизни. Воспитание здорового молодого поколения, стремящегося к здоровому образу жизни, игнорируя вредные привычки, опираясь на главные составляющие здоровья: духовное и физическое состояние, зная и учитывая доминирующий фактор — индивидуальный образ жизни и выполняя привычки здорового образа жизни и помня, что наше здоровье в наших руках, мы должны быть физически и духовно здоровыми. Именно поэтому все мы должны хорошо представлять, как следует жить и себя вести в обществе. Одним из главных факторов здоровья выступает индивидуальный образ жизни и играет большую роль в формировании здоровья, потому что оно во многом зависит от нас и нашего поведения.

Изучая факторы риска, влияющие на здоровье и их последствия, мы в дальнейшем можем жить в безопас-

ности. Нам всем необходимо знать формулу безопасности и научить других способам защиты: предвидеть опасность, по возможности избегать ее, при необходимости — действовать решительно и четко, просить о помощи и самому ее оказывать. Основными способами защиты в современных условиях являются: знания о негативных факторах, умение сделать правильный выбор и вовремя сказать «нет», оказание само- и взаимопомощи. На классных часах, уроках ОБЖ и уроках здоровья ученики нашей школы получают знания о здоровье и здоровом образе жизни, о привычках ЗОЖ, закаливании, профилактике простудных заболеваний и отрабатывают знания на практических занятиях. На туристических слетах, встречах с интересными людьми, уроках здоровья, военно-спортивных играх мы показываем свои хорошие результаты и являемся постоянными призерами муниципального уровня. Наши достижения публикуются в средствах массовой информации.

В течение последних 5 лет ученики нашей школы № 4 занимают призовые места во всех муниципальных мероприятиях, нет дорожно-транспортных происшествий и ученики с большим желанием хотят заниматься спортом.

Анализируя нашу работу, мы пришли к выводу, что необходимо постоянно изучать ОБЖ, критерии здоровья, духовное и физическое состояние как главные составляющие здоровья; вести пропаганду здорового образа жизни.

В конкурсном-игровых программах в урочное и неурочное время лежат идеи здоровья, радости, счастья и успеха. Эти идеи ведут к здоровому образу жизни, отвлекают от вредных привычек, дети становятся уверенными в себе, общительными и более активными.

Я обращаюсь ко всем: «Берегите здоровье! В здоровом теле — здоровый дух».

## Современная парадигма школьного образования: изменение философии оценивания

Вилкова Л.В., ассистент

Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова

Оценивание является вечной проблемой педагогики школы. Поразительно, что за долгую историю так и не удалось прийти к единому пониманию сущности, определить ее место в учебном процессе, разработать устраивающую всех технологию ее применения в школьной практике.

В педагогике оценивание является мощным и многоплановым фактором воздействия на ученика. Оценка влияет на мотивацию, ход и успешность деятельности, на отношение к ребенку окружающих, на формирование черт личности и, прежде всего, — самооценки.

Фактически вопрос о необходимости изменения подходов к оценке постоянно ставился в течение последних двух столетий, после повсеместного введения отметок как цифрового или вербального выражения оценки учащихся. Видимо, именно из-за подмены действия (оценки) его результатом (отметкой) долгое время под изменением системы оценки подразумевалась модификация системы существующих отметок. Последние десятилетие происходит процесс радикального переосмысления системы оценки учебных достижений учащихся. Многочисленные попытки изменить отдельные звенья системы не влияют на суть философии традиционной оценки, что является препятствием на пути решения этой проблемы. В данном случае следует менять не существующие методы или средства оценивания, а базовую философию и цели их использования и применения.

Без оценивания нам не обойтись. «Отсутствие оценки есть самый худший вид оценки, поскольку это воздействие не ориентирующее, а дезориентирующее, не положительно стимулирующее, а депрессирующее, заставляющее человека строить собственную самооценку не на основе объективной оценки, в которой отражены действительные его знания, а на весьма субъективных истолкованиях намеков, полупонятных ситуаций, поведении педагога и учеников» [1, с. 145]. Неоценивание ведет к формированию неуверенности в собственных знаниях и действиях, к потере ориентировки и на их основе приводит к известному частичному осознанию собственной малоценности.

С точки зрения философии, оценивание представляет собой «интеллектуальный акт, в результате которого устанавливается отношения субъекта к оцениваемому объекту с целью определения его значения для жизни и деятельности субъекта» [5, с. 108].

Анализируя природу оценки, В.В. Сутужко обращает внимание на то, что в общепедагогической литературе существует точка зрения в соответствии которой природа оценки — познавательная, так как предпосылкой всякой

оценки является получения знания. Сам В.В. Сутужко полагает, что оценка является «специфической интеграцией отражательных и познавательных процессов, активным источником (субъектом) которых является социальное существо человек (человечество). Субъектом оценочной деятельности интегрируются процессы отражения и познания объектов окружающей действительности. Более того, отношение субъекта к объекту выражается в результате оценивания, основанного на отражении и познании значимых качеств данного объекта» [4, с. 101]. Иной взгляд на природу оценки мы находим у М.Н. Бахтина. С его точки зрения, оценка сопряжена с процессом понимания. Так, по его мнению, «нельзя разделить понимание и оценку. Они одновременны и составляют единый оценочный акт» [2, с. 366]. В связи с тем, что понимание является оценкой на основе некоторого образца, пониматься может все, для чего существует такой образец. Полученное в ходе такого понимания знание включает эмоциональную, волевую, ценностную оценку, отражающую человеческую субъективность.

Современной школе недостаточно оставаться только удобной формой передачи культурного опыта, накопленного человечеством, ей необходимо стать пространством развития самостоятельной, активной, ответственной и творческой личности, способной строить и преобразовывать собственную деятельность, быть ее подлинным субъектом. Оценка должна нести информацию в форме обратной связи в виде учебной деятельности учащихся, о глубине его погружения в изучаемый предмет, о качестве овладения этим предметом.

На основании идей и принципов синергетики можно сформулировать стратегические способы оценивания и контроля, удовлетворяющие требованиям современной парадигмы образования:

- 1) Оценка компетентности личности как саморазвивающейся, динамичной системы.
- 2) Резонансное воздействие на обучаемого как один из собственных и благоприятных путей развития и самооценки.
- 3) Перевод обучаемого с помощью объективного оценивания из одного возможного для него уровня развития на другой, более высокий.
- 4) Нелинейная ситуация открытого диалога при оценке результатов деятельности учащегося, принятых им решений.
- 5) Равноценность прямой и обратной связи в образовательном процессе.
- 6) Спонтанное нарастание сложности требований к учащимся в процессе оценивания результатов.

Таким образом, речь идет об изменении философии оценивания, которая связана с переходом:

- от дискретности к непрерывности;
- от фрагментарности к системности;
- от единичности к множественности;
- от количественной оценки к качественной;
- от жесткости в оценивании к гибкости;
- от искусственности к естественности;
- от оценки к самооценки;
- от оценки работы к оцениванию личностных достижений [6, с. 95].

Непрерывность предполагает переход к оцениванию процесса движения к результату. В этом случае даже ошибка, будучи исправленной, даже черновик, показывающий ход рассуждений, будут служить результатом прогресса. Учитель не должен забывать, что познание есть процесс, оно растянуто во времени, связано с этапами. Подвергать оценки баллами то, что находится еще в стадии становления, что будет изменяться, уточняться в дальнейшем при усвоении нового, психологически неоправданно.

Системность означает оценивание межпредметных связей, широту и глубину прикладных (жизненных) знаний и умений. Инструментарий разрабатывается исходя из требований практической и прикладной направленности знаний и умений, необходимости их применения в реальных жизненных условиях.

Множественность подразумевает оценивание различных типов интеллекта, отсюда следует использование многообразия инструментария и средств, поощрение групповой, командной оценки.

Качественность переводит внимание на отношение

учащихся к предмету, его инициативу, эмоциональный фактор, коммуникативность, стремление, позволяет перенести акцент с сиюминутных знаний учащегося на перспективный потенциал.

Гибкость требует пересмотра временных рамок в процессе непрерывного обучения, организационных структур (форм обучения, расписания, компоновки учебных групп, графика промежуточных и итоговых работ ...), оценивание всего, что учащийся знает и умеет, поощряется выход за пределы установленной программы и стандартов.

Естественность может снять стресс и напряжение учащихся, возникающее при процедуре оценивания, традиционно регламентированным местом, временем и сопровождающим жестким контролем. Большую значимость приобретают оценки — беседы, интервью, диалоги.

Самооценка не прерывает взаимодействие учащегося и учителя, который выступает в роли помощника и консультанта. Основной акцент переносится на гибкое сочетание оценки и взаимооценки. Именно самооценка становится индикатором знаний.

Реформирование системы оценивания следует начинать с изменения философии оценки, с изменения наших взглядов на этот компонент образования, с выведения каждого учителя в обычную для всех людей позицию критически оценивающего и развивающего себя, свои действия, а не критикующего и оценивающего своих клиентов. Понимание того, что оценивание становится не просто тем, через чего учащиеся «проходят», но и тем, что осуществляется вместе с ними и что совершается ими самими, уже становится первым шагом на пути преобразования этого процесса, который затянулся на десятилетие.

### Литература

1. Ананьев, Б.Г. Избр. Пед. соч.: В 2 т. / под ред. А. А. Бодалева [Текст] / Б. Г. Ананьев. — М.: Педагогика, 1980. — Т.2. — 288 с.
2. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества [Текст] / М. М. Бахтин. — 2 изд. — М. : Искусство, 1986. — 445 с.
3. Князева, Е.Н. Основания синергетики. Режимы с обострением, самоорганизация, темпомиры [Текст] / Е. Н. Князева, С.П. Курдюмов. — СПб. : Алетейя, 2002. — 414 с.
4. Сутужко, В.В. Оценочно-ценностная проблематика в социально-гуманитарном познании [Текст] / В.В. Сутужко // Социально-гуманитарные знания. — 2008. — №5. — С. 100—109.
5. Сутужко, В.В. Структура, принципы и классификация понятия «оценка» [Текст] / В. В. Сутужко // Эпистемология и философия науки. — 2008. — Т.ХVIII — №4. — С. 108—124.
6. Чошанов, М.А. Школьная оценка: старые проблемы и новые перспективы [Текст] / М. А. Чошанов // Педагогика. — 2000. — №10. — С. 95—99.



## Влияние учебно-воспитательной среды на сохранение и развитие творческой деятельности школьника

Гаврилова Е.Э., методист, режиссер  
ГОУ СОШ №507 ЮАО (г. Москва)

На протяжении многих столетий философы, педагоги, социологи, психологи изучали вопросы, связанные с развитием человека. Эти вопросы и сегодня продолжают быть актуальными, так как глобальные процессы, происходящие в обществе, требуют от человека способности быстро адаптироваться к непрерывно изменяющимся социальным условиям жизни. Анализируя различные подходы ученых, особое внимание, на наш взгляд, необходимо уделять вопросам среды и творческой деятельности. Эти два компонента не просто влияют на развитие человека, а формируют его на детско-юношеской стадии развития как творческую личность, способную вырабатывать новые идеи и подходы в организации собственной деятельности, заниматься саморазвитием и преобразованием окружающей жизни. При этом среда и творчество являются естественными условием и началом для развития человека и его деятельности.

В 20–30 годы прошлого столетия Л.С. Выготским была разработана культурно-историческая концепция развития психики, согласно которой развитие человека происходит от социального к индивидуальному, условиями развития являются морфологические особенности мозга и общение, а в качестве источника развития выступает среда. При этом подчеркивалось, что отношение человека к среде меняется с возрастом, и, следовательно, меняется и роль среды в его развитии. А.Н. Леонтьев рассматривал развитие человека как процесс взаимовлияния творческой деятельности и результата этой деятельности, преобразующий окружающий мир, обуславливающий существование человека и культуры в целом [1].

Из вышесказанного можно предположить, что развитие человека, деятельность и творчество — суть взаимосвязанные процессы. «...Творческой деятельностью мы называем такую деятельность человека, которая создает нечто новое, все равно, будет это созданное его творческой деятельностью какой-нибудь вещь внешнего мира или известным построением ума или чувств, живущем и обнаруживающимся только в самом человеке», — пишет Л.С. Выготский в книге «Воображение и творчество в детском возрасте» [2, С.3]. Данное определение наталкивает на мысль о том, что каждый человек обладает способностью к творческой деятельности.

Начиная с первых лет своей жизни человек, является активным исследователем и творцом. Каждый его день связан с познанием, открытием, восприятием, неустанным мыслительным процессом, оценкой, переработкой информации, получением субъективного опыта, на основе которого составляется свое собственное представление об окружающем мире. И если пытливый ум подрастаю-

щего человека находит должную поддержку в той среде, где он растет, то стремление к творческой деятельности в дальнейшем может перерасти в естественную потребность. Здесь уместно вспомнить мысли С. Л. Рубинштейна о том, что для создания большой личности необходима большая творческая работа, и личность будет тем значительнее, чем больше сфера ее творческой деятельности и мир, в котором она живет [3].

По представленным в психологической литературе данным, развитие творческих способностей и активная творческая деятельность человека приходится на наиболее чувствительные периоды его развития — возраст от трех до пяти и от двенадцати до двадцати лет. Происходящие на каждом возрастном этапе новообразования являются благоприятной предпосылкой для дальнейшего творческого развития человека. Так, например, дошкольный возраст связан с ведущей деятельностью — игрой, которая содержит в себе мотивационный, когнитивный, рефлексивный и поведенческий компоненты. Поступление в школу знаменует начало учебной деятельности. В этот период особое место занимает овладение специальными знаниями и навыками, познание и творчество плотно переплетаются между собой, что создает необходимые условия для развития творческой деятельности ученика. Начиная с подросткового периода, происходит очередной ряд новообразований, любознательность младшего школьника приводит его к целенаправленной познавательной деятельности, что является естественной ступенью для развития творчества [4].

Рассмотрим составляющие творческой деятельности: среда и условия, личность творца, процесс деятельности, продукт творческой деятельности.

Из перечисленных составляющих личность ребенка мы принимаем как данность с теми задатками, уровнем воспитания и образования, с которыми он к нам приходит. В то же время, среду и условия, которые влияют на «творца», процесс и продукт его творческой деятельности мы организуем и формируем сами.

Л.И. Божович определяла среду как особое сочетание внутренних процессов развития человека и внешних условий, обуславливающих динамику его развития, и способствующих возникновению новых качественных образований. По Выготскому воспитание осуществляется через собственный опыт ученика, который всецело определяется средой, в которой, роль воспитателя сводится к организации и регулированию этой среды. С.Л. Рубинштейн в статье «Принцип творческой самостоятельности (к философским основам современной педагогики)», работая педагогические и психологические аспекты

пишет: «субъект в своих деяниях, в актах своей творческой самодеятельности не только обнаруживается и проявляется; он в них создается и определяется. По тому, что он делает, можно определять то, что он есть; направлением его деятельности можно определять и формировать его самого» [5, С.224].

Другими словами, среда формирует отношение к базовым ценностям, способствует усвоению социального опыта и приобретению качеств, необходимых для жизни, способствует распространению новых культурных ценностей, стимулирует групповые интересы, выступает способом трансформации внешних отношений во внутреннюю структуру личности, удовлетворяет ее потребности. И от того, как организованы среда и условия, будет зависеть сохранение творческого потенциала школьника, дальнейший процесс развития его творческой деятельности, а также формирование новых творческих навыков в соответствии с потребностями и приоритетами подрастающей личности.

Таким образом, мы предполагаем, что учебно-воспитательная среда включает в себя два компонента: предметно-пространственный и духовный. Предметно-пространственная среда играет важную роль в создании эстетического и эмоционально-психологического комфорта. Воздействуя на человека, она формирует вкус, представление о красоте, ценностные ориентации и становится средством передачи социального опыта. Духовный компонент включает в себя атмосферу всего школьного учреждения в целом, с его традициями, преемственностью, творческим потенциалом всего коллектива и отдельно взятого учителя, являющегося проводником и транслятором духовных ценностей школы через предметную и воспитательную деятельность. Школьная среда должна обеспечивать полноценное и своевременное развитие учащегося; побуждать его к деятельности, обеспечивать развитие субъектной позиции; быть содержательной, востребованной, разнообразной по формам, методам и содержанию; направленной на формирование познавательной самостоятельности, на формирование и развитие способностей, на вырабатывание активной жизненной позиции.

В педагогике существует различные педагогические системы, суть которых заключается в развитии творческого мышления через учебную и воспитательную деятельность. Например, система обучения М. Монтессори, Вальдорфская школа, система развивающего обучения (Д.Б. Эльконина и В.В.Давыдова), педагогика сотрудничества (Шаталов В.Ф., Лысенкова С.Н.), гуманистическая педагогика (Сухомлинского В.А.), гуманно-личностная педагогика (Ш.А. Амонашвили), личностно-ориентированная педагогика (И.С. Якиманская) и другие. Сегодня существует ряд школ, в которых реализуются педагогические принципы названных педагогических систем, атмосфера творчества является доминантой, а в учебно-воспитательный процесс включены не только педагогический коллектив и ученики, но также родители и разные социальные институты.

Среда в таких школьных учреждениях соответствует необходимым критериям развития творческой деятельности и включает в себя информативную наполненность, вариативность методов и средств, поисковый и исследовательский характер, аналитический подход, эстетическую направленность деятельности школьника и его творчества, готовность к инновационной деятельности.

К школам подобного типа можно отнести школу №825 ЮВАО г. Москвы, директором которой является В.А. Караковский, одним из авторов концепции сотрудничества. Воспитательная система данной школы представляет собой уникальные возможности для личностного роста и творческой самореализации детей и взрослых, а главной методикой является коллективно-творческая деятельность.

Школа ЮЗАО г. Москвы №109 Е.А. Ямбурга превратилась из экспериментальной площадки в многопрофильный центр образования, главной задачей которого является адаптация к социальной жизни и культивирование духовного начала учащихся. Развивающее профильное обучение позволяет ученикам достигать высоких результатов в науке и творчестве. Центр имеет собственный театр, флотилию, конюшню, классы художественных ремесел, что в еще большей степени способствует реализации их творческого потенциала и самоопределения.

Индивидуальные образовательные планы, творческие, научные и проектные работы, эксперименты, проблемные группы и педагогические пленумы, новые школьные сборники со статьями учителей и работами учеников, семинары, ролевые игры, праздники, зимние и летние лагеря, создание Совета Школы и школьной Конституции — вот далеко не полный список деятельности ЦО «Школа самоопределения» №734 ВАО г. Москвы. Директором школы А.Н. Тубельским и коллективом учителей создана творческая комфортная среда для всестороннего развития учащихся.

Помимо рассмотренных московских школ, директора которых на протяжении многих лет являются новаторами педагогической деятельности в России, приведу в пример обычные школы, учебно-воспитательная среда которых также направлена на развитие творческой деятельности школьников.

Благодаря директору Языковой Н.Н и коллективу учителей единомышленников в школе №353 им. А.С. Пушкина ЦАО г. Москвы была сформирована педагогическая системы «Воспитание традицией». Главные ее принципы — простор для творчества, богатейший опыт разных творческих форм, пробуждение скрытых творческих способностей учителей, учеников, родителей, привлечение единомышленников и всех, кому близко «Пушкинское слово». В школе царит атмосфера творческой дружбы и преемственности поколений, взаимоуважения между учителями и учениками. Каждый год выпускники разных лет, нынешние ученики и их родители, бабушки и дедушки приходят на новогодние балы, театральные фестивали, традиции проведения которых берут начало

с 1936 года, момента создания школы. Спустя десятилетия, яркая и насыщенная жизнь школы сформировалась в четкую и ясную воспитательную модель «Пушкинский календарь»: «Болдинская осень» — «Бал» — «Дни памяти» — «Пушкинская весна». Эти ключевые точки календаря помогают сконцентрироваться на главном, дают возможность на более качественном уровне подготовиться учителям и учащимся, и проследить собственную траекторию творческого развития и личностного роста [6].

Рассмотрим более подробно влияние среды на сохранение и развитие творческой деятельности школьников на примере школы № 507 ЮАО г. Москвы [7]. На базе этой школы создан проект «Единое школьное творческое пространство», главной целью которого является создание единой творческой среды, способствующей развитию и поддержанию творческой активности, мышления и деятельности учащихся, учителей и родителей на всем учебно-воспитательном пространстве школы. В процессе реализации проекта педагогическим коллективом школы решаются следующие задачи:

- создание условий для развития творческого мышления через проведение нетрадиционных уроков и внеурочных деятельности творческой направленности;
- формирование навыков творческой деятельности и активности учащихся и педагогов (инициатива, самостоятельность, ответственность, самореализация) в учебной и внеучебной деятельности;
- формирование субъектной позиции ученика (целеполагание, мотивация, самоопределение, рефлексия);
- интеграция творческих способностей учащихся и учителей через совместные, коллективные и индивидуальные виды деятельности;
- формирование системы морально-нравственных ценностей и активной социальной позиции личности;
- формирование эстетическо-ценностной ориентации личности через воспроизведение собственного творчества и восприятия творчества других;
- формирование культуры чувств, поведения, общения учащихся.

Проект реализуется учителями предметниками, педагогами дополнительного образования, библиотекарями, методистами, психологами, социальными педагогами через ряд взаимосвязанных программ: «Предметные недели», «Воспитание традицией КТД», «Лидер», «Школьное научное общество», «Интеграция основного и дополнительного образования».

Классификация форм деятельности единого школьного творческого пространства насыщена и разнообразна. Ее

можно разделить по следующим направлениям:

- интеллектуально-познавательного: морской бой, конкурс кроссвордистов, видео-викторина, игра «Что? Где? Когда?», брейн-ринг, Кругосветка знаний, рыцарские турниры; шахматные турниры «Я и компьютер», Умники и умницы, Своя игра и т.д.;
- художественно-эстетического направления: театральный фестиваль, фестиваль военной песни, школьный альманах, КВН, конкурс «Имя школы РОСТА №507»; конкурсы вокалистов, музыкальных исполнителей, чтецов, танцоров и т.д.;
- прикладного направления: фотовыставки, конкурс рисунков, выпуски стенных газет, конкурс видеофильмов, видеопрезентаций и т.д.;
- спортивного направления: школьные олимпийские игры, кроссы, интеллектуально-спортивные игры, эстафеты, настольный теннис, баскетбол, волейбол, футбол и т.д.;
- научного направления: конференции, диспуты, круглые столы, дебаты, проектные работы, стендовые сессии;
- социального направления: открытый микрофон, социальная реклама, социальные проекты, интерактивные программы для детского дома, акции «Солнечное сердце» и т.д.

В школе есть музей прикладного творчества, музей истории школы, своя костюмерная. В качестве фотографов и кинооператоров, хореографов и режиссеров работают преподаватели, ученики, и выпускники школы. Развита сеть взаимодействия социальных институтов как площадка для реализации и обогащения творческой деятельности учащихся и учителей.

Единое творческое пространство школы №507 формирует потребность в творческой деятельности учащихся и учителей. Позволяет построить субъект-субъектные отношения учителей и учащихся. Обогащает социальный опыт и формирует систему нравственных ценностей, закладывает основы для личностного роста учащихся и учителей, а также основы для достижения ими реальных творческих результатов.

На наш взгляд в последнем примере достаточно полно раскрыта суть проекта, который показывает, что подобная учебно-воспитательная среда не только позволяет сохранить, но и развить творческую деятельность учащихся, которая в будущем может стать для них «естественной потребностью, мотивирующей на саморазвитие и самообразование и, тем самым, обеспечивающая социальное развитие» школьников [8].

### Литература

1. Божович Л. И. Научное творчество Л.С.Выготского и современная психология. — М., 1981.
2. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. — М., 1991.
3. Психологическая наука в России XX столетия: проблемы теории и истории //Под ред. А. В. Брушлинского. М., 1997.
4. Мухина В.С. Возрастная психология. — М., 1999.

5. Основы общей психологии // составители, авторы комментариев и послесловия, А.В. Брушлинский, К.А. Абульханова-Славская, — СПб., 2000.
6. Гаврилова Е.Э. статья «Воспитание традицией» // Современное гуманитарное образование в социокультурном пространстве столичного мегаполиса, вып. 3, — М., 2010.
7. Гаврилова Е.Э. статья «Единое творческое пространство как условие создания культурной среды» стр. 209 // Социально педагогическая поддержка ребенка, — М., 2009.
8. Национальная доктрина образования в Российской Федерации.

## **Особенности развития музыкальных способностей детей дошкольного и младшего школьного возраста**

Грозных П.А., аспирант

Ижевский государственный технический университет

Специфика обучения детей дошкольного и младшего школьного возраста исходит из возрастных особенностей детей, которые определяют способы детского восприятия и детского познания мира. Наиболее важным из них принадлежат: превалирование образно-чувственных представлений об окружающем мире, склонность ребенка к анимизации, наличию богатого воображения. В этой связи многими ведущими педагогами придается большое значение созданию радостной атмосферы в занятиях с детьми. Радость — единственная жизненная энергия, которая всегда и везде работает эффективно, и именно поэтому, прежде всего нужна в детской педагогике Педагог Т.Б. Юдовина-Гальперина пишет: «Главное учить так, чтобы ребенок как бы и не подозревал о том, что его учат» [3]. Определены два правила усвоения знаний. Существует «правило интереса» — чтобы «переварить» знания, нужно поглощать их с интересом. Интересное, «аппетитное» запоминается легко, ведь специальных волевых усилий для привлечения внимания не требуется. Только интерес, только увлеченность стимулируют волю и движут ребенком. Второе правило — правило сильных впечатлений. Чем сильнее первое впечатление от запоминаемого, тем ярче образ, сохраняющийся в памяти. Отсюда задача — всеми средствами усиливать первоначальное впечатление от запоминаемого [2].

Все современные родители стараются как можно раньше начинать развивающие занятия для своих малышей, тем самым удовлетворяя большую познавательную потребность ребенка. Исследования ученых разных стран подтвердили то, что во время музыкальных занятий у ребенка в работе задействованы оба полушария головного мозга, что способствует интенсивнейшему интеллектуальному развитию [1].

Анализ литературы позволил выделить несколько подходов для развития музыкальности детей различного возраста. Перечисленные ниже упражнения просты и не требуют специальной музыкальной подготовки, направлены на развитие эмоциональной сферы ребенка, ассоциативного мышления.

Упражнение №1 — ЧИТАЕМ СКАЗКИ: читаем очень выразительно, подражая голосом сказочным персонажам, позволяем ребенку повторять за взрослыми какие-то звуки или слова или интонацию.

Упражнение №2 — ЧИТАЕМ СТИХИ: опять же читаем очень выразительно короткие стихи в 2—4—8 строчек, чтобы ребенок смог без труда повторить их; когда ребенок хорошо знает это стихотворение, попробуем рассказать его, отстукивая ритм ладошками, кулачками, ногами равномерно распределенными по стихотворной строчке ударами; знакомое стихотворение рассказать с совершенно разной интонацией, как бы от имени разных чтецов или разных действующих лиц. Важно, чтобы при этом главный смысл предложения менялся на противоположный.

Упражнение №3 — ИГРА ИНТОНАЦИИ: Выбираем слово или звук (междометие), на котором можно угадать интонацию. Тему игры можно часто менять, возгласы заменять словом, но, опять же, с различной интонацией, чтобы был очевиден совершенно различный смысл, который приобретает одно и то же слово. Эти упражнения как следует подготавливают слух ребенка, развивают его голосовые возможности.

Упражнение №4 — ПОЕМ: Выбираем песни с несложной мелодической линией и понятным для ребенка текстом. Можно включить запись песни и петь вместе с ребенком или по очереди, стараясь, чтобы ваш голос сливался с голосом певца.

Упражнение №5 — РАЗВИВАЕМ ЧУВСТВО РИТМА: Прохлопать любую ритмическую формулу, чтобы ребенок повторил ее, начать с простых форм, постепенно усложняя их. Хлопать можно в ладоши, по коленям, по столу. Важно также одновременно развивать координацию у ребенка, поэтому стучать нужно обязательно разными руками вместе и по очереди, можно подключить и ноги, и веки глаз, и брови, и уши. Главное уметь контролировать каждый орган в отдельности, то подключая его к общему хору движений, то отключая.

Упражнение №6 — РАЗВИВАЕМ КООРДИНАЦИЮ: Координация обоих полушарий головного мозга и общая



двигательная активность ребенка — взаимосвязанные процессы: развивая одно — мы помогаем другому. Общая координация: круговые одновременные вращения руками в разные стороны: правая рука — вперед, левая рука — назад; затем поменять направления. Отстукиваем каждой рукой свою ритмическую формулу одновременно (сначала

запомнить каждой рукой свою, а затем наложить одну на другую; потом обязательно поменять). Петать и одновременно отстукивать ритм песни разными руками, возможно ногами. Петать мотив одной песни на слова другой.

Все эти упражнения одновременно развивают устойчивое внимание у ребенка.

### Литература

1. Волкова М.Г. Развитие способностей у детей — основа жизненного успеха. М.: НИИ ВШ, 1989.
2. Готсдинер А.Л. Музыкальная психология. — М., 1993.
3. Юдовина-Гальперина Т.Б. За роялем без слез, или я — детский педагог. — Санкт-Петербург: Изд-во «Союз художников», 2002.

## Создание положительной мотивации экологической деятельности обучаемых основной школы

Губницкая О.В., учитель биологии  
МОУ гимназия № 23 (г. Челябинск)

Выделение такого условия, как *создание положительной мотивации экологической деятельности обучаемых*, связано с тем, что формирование экологической ответственности предполагает активную деятельность учащегося по осмыслению и перестройке собственных ценностей, позиции в сфере экологического образования и дальнейшей жизненной позиции. Как справедливо отмечает Р.М. Фатыхова, «...влияние отношения молодого человека к учебе на ее результаты напрямую связано с мотивами выбора профессии...» [6, с. 19]. Очевидно, что такая деятельность невозможна без личной заинтересованности ее субъекта.

Психология мотивации является важной и обширной отраслью психологической науки. Основные подходы к исследованию мотивации и мотивов заложили в первой половине текущего столетия З. Фрейд, К. Левин, И.П. Павлов, Е.Н. Соколова, У. Джеймс, Э. Торндайк и др.

Широкий диапазон научных проблем, связанных с мотивацией человека, нашел отражение в исследованиях многих отечественных и зарубежных психологов и педагогов. Представитель гуманистической психологии А. Маслоу представил иерархическое строение системы человеческих потребностей и выделил в ней пять уровней. Нижний уровень в данной системе образуют физиологические потребности, далее следуют потребности безопасности и потребности в социальных связях. Следующие два уровня составляют потребности самоуважения и самоактуализации. Два самых верхних уровня ученый называл потребностями развития и противопоставлял их потребностям нужды. Основной идеей классификации А. Маслоу является принцип относительного приоритета актуализации потребностей, в соответствии с которым, потребности более высокого уровня возникают только тогда,

когда удовлетворены низшие. Потребность в самоактуализации может стать мотивом поведения, лишь, когда удовлетворены все остальные потребности.

Одна и та же потребность может актуализировать различные мотивы, побуждающие человека к разным видам деятельности. Важно то, что изначально присущие человеку потребности в самоуважении и самоактуализации могут стать основой для создания положительных мотивов экологической деятельности.

Существует несколько классификаций мотивов (Г.А. Мюррей, А. Маслоу и др.). Наибольший интерес представляет классификация, основанием которой служит отношение мотива к самой деятельности. В соответствии с этой классификацией мотивы, которые иницируют и регулируют деятельность и находятся вне деятельности, называются внешними, а сама деятельность в этом случае является внешне мотивированной. Люди осуществляют внутренне мотивированную деятельность ради нее самой, а не для достижения каких-то внешних наград, поэтому она является самоцелью, а не средством для достижения какой-либо другой цели. В противоположность ей внешне мотивированная деятельность, основанная на наградах, поощрениях, наказаниях или других видах внешней стимуляции, выполняет функцию средства для получения привлекательного для субъекта результата, являющегося внешним по отношению к самой деятельности.

Наиболее позитивное влияние на познавательную деятельность и на личность в целом оказывает внутренняя мотивация, поэтому этот тип мотивации следует культивировать при создании положительной мотивации формирования экологической ответственности обучающихся основной школы.



Сформированные внутренние мотивы должны обладать следующими характеристиками: во-первых, они должны быть осознаваемыми, чтобы ученик знал, ради чего он выполняет деятельность, и сознательно осуществлял обратную связь; во-вторых, они должны быть реально действующими, т.е. действительно стимулирующими и направляющими творческую активность участников; в-третьих, эти мотивы должны быть устойчивыми, чтобы стремление сохранялось у школьника на разных этапах его деятельности; в-четвертых, они должны быть полифункциональными, т.е. должны играть роль побудительных, организующих и смыслообразующих факторов.

Внутренняя мотивация экологической ответственности выступает источником активности личности в деятельности, связанной с осмыслением и творческим преобразованием коммуникативной сферы, и обеспечивает результативность этой деятельности.

В педагогической психологии акцентируется важность мотивационного компонента учения в сознательном усвоении знаний: «Реальный смысл учения для ученика определяется не знанием значения изучаемого предмета и целями, которые ставятся перед учеником учителем, а мотивами ученика, его отношением к предмету. Только при таком отношении знания будут для него живыми знаниями, станут подлинными органами его индивидуальности...», — писал А.Н. Леонтьев [2, с. 304].

В педагогическом словаре мотивация определяется как совокупность стойких мотивов, побуждений, определяющих содержание, направленность и характер деятельности личности, её поведения [1, с. 176].

Исследования С.Л. Рубинштейна [4, с. 688] показывают, что мотивация занимает важное место в структуре личности. По его мнению, мотивационные состояния, возникающие в процессе деятельности, являются «строительным материалом личности».

Анализ психолого-педагогической литературы (В.Г. Асеев, А.Н. Леонтьев, В.И. Чирков, П.М. Якобсон) позволил установить факторы, способствующие и препятствующие формированию внутренней мотивации. Как показали многочисленные эксперименты, все внешние факторы: избегание наказания, призы и награды, сроки окончания деятельности, навязывание целей, соревновательная ситуация и некоторые другие, уменьшают внутреннюю мотивацию. Опытным путем доказано также, что такие факторы, как наличие у субъекта выбора и свобода его осуществления положительно влияют на уровень внутренней мотивации. Согласно этой гипотезе, чем сильнее деятельность дает человеку возможность чувствовать себя компетентным, тем выше будет у него внутренняя мотивация к данному виду деятельности. Следовательно, те факторы, которые повышают чувство компетентности, должны повышать и внутреннюю мотивацию. Одним из таких факторов является характер самой деятельности: она должна быть оптимального уровня сложности, содержать элементы новизны и непредсказуемости. Имеет значение и качество обратной

связи: положительная обратная связь и чередующееся с ней информирование о неудачах в выполняемой деятельности подкрепляют внутреннюю мотивацию, в то время как полное отсутствие обратной связи и стабильная отрицательная обратная связь лишают человека внутренней мотивации.

Формирование новых мотивов будет тем более эффективно, чем сильнее оно затрагивает эмоциональную сферу личности: «Вмешательство сознания в сферу потребностей и мотивов... обязательно опосредовано участием возникающих при этом эмоций. Прямая апелляция к сознанию, формальное ознакомление субъекта с системой социальных ценностей и норм малоэффективны, о чем свидетельствуют дефекты воспитательной практики» [5, с. 48].

Чтобы сформированный мотив сохранялся в поведении длительное время, необходимы внешние возможности реализации этого мотива в самостоятельной деятельности. [7, с. 408]

Указанные концептуальные положения служат, на наш взгляд, теоретической основой для создания у школьников положительной мотивации экологической ответственности. Данное условие эффективного функционирования модели формирования экологической ответственности обучающихся основной школы будет обеспечено, если, воздействуя на интеллектуальную и эмоциональную сферы личности, показывать ученикам связь между собственными усилиями, и эффективностью этого процесса и успешностью в целом. Не менее важно, чтобы деятельность, в которую вовлекаются учащиеся, являлась для них новой, с оптимальным уровнем перцептивной и когнитивной трудности, предоставляла определенную свободу выбора, и обеспечивала оптимальной обратной связью, дающей школьнику уверенность в своей компетентности. Причем, установка на создание положительной мотивации должна осуществляться на всех этапах подготовки за счет определенного содержания учебного материала и формы его предъявления. [8, с. 224]

Развитию внутренней мотивации способствует атмосфера погружения учащихся в проблематику экологической направленности. Для этого активно используются технологии: игровые (имитационные — имитируется деятельность, события, обстановка, условия и т.д.; операционные — моделируется рабочий процесс; исполнение ролей — отрабатывается тактика; поведения, действий, выполнение функций и обязанностей какого-либо лица; «Деловой театр» — инсценировка реальной ситуации).

Игра в учебном процессе одновременно является и формой, и методом обучения — вполне самостоятельной дидактической категорией, а именно взаимосвязанной технологией совместной обучающей и учебной деятельности учителя и школьника, направленной на освоение обучаемыми конкретных знаний, умений и навыков. В отечественной педагогике и психологии проблему игровой деятельности разрабатывали К.Д. Ушинский, П.П. Блонский, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин, в зарубежной — З. Фрейд, Ж. Пиаже, в трудах, которых исследована и обоснована роль игры в онтогенезе личности, в развитии

основных психических функций, в самоуправлении и саморегулировании личности, наконец, в процессах социализации — в усвоении и использовании человеком общественного опыта.

Под игрой мы понимаем управление учителем активными формами и методами обучения учащихся экологическому общению обучающихся основной школы. При этом эффективным мы считаем такое управление, которое обеспечивает оптимальную реализацию целей, достижение результата с наименьшими затратами ресурсов, сил, времени. Традиционно выделяем четыре основных вида управленческих действий: планирование, организация, руководство и контроль.

Исследуя функции игровой технологии в процессе экологической компетентности обучающихся, мы солидаризуемся с мнением Е.Ю. Никитиной, которая, в свою очередь, выделяет шесть видов управленческих действий, необходимых педагогу для эффективного управления игровыми технологиями в процессе экологического обучения: педагогический анализ, целеполагание, планирование и прогнозирование, организация исполнения, контроль, регулирование и коррекция. [3, с. 285]

### Литература

1. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь: Для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений // под ред. Коджаспировой Г.М., Коджаспирова А.Ю. — М.: «Академия», 2000. — 176 с.
2. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность: учеб. пособие для вузов / А.Н. Леонтьев. — М.: Академия: Смысл, 2004. — 304 с.
3. Никитина, Е.Ю. Теория и практика подготовки будущего учителя к управлению дифференциацией образования. / Е.Ю.Никитина. — Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2000. — 285 с.
4. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. — СПб.: ПитерКом, 1998. — 688 с.
5. Симонов П.В. Междисциплинарная концепция человека: потребностно-информационный подход [Текст] / П. В. Симонов // Человек в системе наук. М.: «Наука», 1989. — 59с.
6. Фатыхова, Р.М. Личностно-ориентированное общение и профессиональное становление специалистов в высшей школе // Материалы Всероссийской научно-практической конференции 26 мая 1999 г. Часть II. [Текст] / Под общ. Ред. С.М. Усманова. — Бирск: Бирск. Гос. пед. Ин-т, 1999. — 163 с.
7. Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность [Текст]: Т.1; Пер. с нем. / под. ред. Б.М.Величковского. — М.: Педагогика, 1986. — 408с.
8. Шиянов, Е. П. Идея гуманизации образования в контексте отечественных теорий личности [Текст] / Е. П. Шиянов, И. Б. Котова. — Ростов на /Д.: Цвет. печать, 1995. — 310 с.

## Политехнологичность современных технологий в начальной школе

Дымченко Г.В., соискатель  
Лицей №51 (г.о. Тольятти)

Современное общество и новые стандарты второго поколения предъявляют принципиально новые требования к системе образования: к структуре образовательных программ, к условиям реализации основных образовательных программ, к результатам их освоения.

Государственный стандарт 2004 г. ориентировал образование не только на усвоение учащимися определенной

Грамотно подготовленная игра предполагает: глубоко продуманные учебные цели, структуру, охват всех школьников. Игра — это лишь оболочка, форма, содержанием и назначением которой должно быть учение, в нашем случае — обучение коммуникативным умениям и навыкам.

По мере овладения ценностными ориентациями повышается их уровень самомотивации. В рамках рефлексивного компонента школьники учатся анализировать содержание своей мотивационной сферы, что помогает им определить направленность своей личности. Развитие самомотивации учащихся общеобразовательных учреждений в овладении ценностями обеспечивается наличием упражнений, направленных на формирование у школьников умений самодиагностики своего мотивационного состояния, самонастрой на овладение ценностными ориентациями и на преодоление антимотивов.

Таким образом, стимулирование стойкой положительной мотивации на личностное принятие ценностных ориентаций школьниками в процессе формирования экологической ответственности приводит к осознанной активности обучающихся.

суммы знаний, но и на развитие его личности. Тогда как Федеральный государственный стандарт второго поколения (утверждён Приказом Министерства образования и науки РФ от 06.10.09 №373) нацелен на смену образовательной парадигмы (цели): вместо передачи суммы знаний — развитие личности учащегося путем освоения различных способов деятельности.

Целью образования становится общекультурное, личностное и познавательное развитие учащихся, обеспечивающее такую ключевую компетенцию образования, как «научить учиться». В отличие от предыдущих традиционных требований образования — это, во-первых, не просто заложить в головы учащихся заданный объем знаний, но позаботиться о том, чтобы это были знания актуальные, во-вторых, сделать все необходимое, чтобы обучающийся смог осознанно и эффективно применять полученные знания в своей жизни. Важнейшей задачей современной системы образования является формирование универсальных учебных действий (УУД), обеспечивающих школьникам умение учиться, способность к саморазвитию и самосовершенствованию.

Такой подход к образованию (обеспечение развития УУД) диктует необходимость принципиальных изменений ориентиров и задач педагогики, формирование нового отношения к учащимся, использование в школе современных форм и методов обучения, внедрение эффективных образовательных технологий.

Образовательные стандарты, положенные в основу нормативно-правового обеспечения развития школьного образования на базе Закона РФ «Об образовании», позволяют образовательным учреждениям самостоятельно выбирать образовательные (педагогические) технологии, управлять качеством образования.

Впервые мысль о технологизации процесса высказал Я.А. Коменский 400 лет назад. Чешский педагог-гуманист призывал, чтобы обучение стало «техническим», то есть таким, чтобы всему, чему учат, не могло не иметь успеха. Таким образом, им была сформирована важнейшая идея технологии обучения — получение гарантированного результата. Для отечественной педагогической практики термин «технология обучения» является достаточно новым. Он был введен в 1898 году В. П. Беспалько, который сформировал представление о педагогической технологии как «о систематичном и последовательном воплощении на практике заранее спроектированного учебно-воспитательного процесса».

По международным стандартам ЮНЕСКО: «Педагогическая технология — это систематический метод оценивания всего процесса обучения и усвоения знаний путем учета человеческих и технических ресурсов и взаимодействия между ними для достижения более эффективной формы образования». В результате компетентного подхода к технологической компетентности учителя, в качестве ее определения (способность и умения) в области педагогической техники особое место занимает политехнологичность образовательной среды. В нашем понимании — это интегративность применения педагогических технологий в современном образовательном пространстве. Именно политехнологичность способна направить учебный процесс на позицию самого ученика, который является центральной фигурой образовательной деятельности. В связи с этим возникает потребность политехнологического моделирования образования.

Образовательный процесс обеспечивается таким качеством обучения, как политехнологичность, многообразием современных образовательных технологий, которые предоставляют большие возможности учителю начальных классов на практике эффективно комбинировать их в соответствии с поставленными задачами.

Из ряда современных педагогических технологий обучения: технология деятельностного метода (ТДМ); технологии личностно-ориентированного обучения; игровые технологии; информационно-коммуникативные технологии; метод проектов; педагогика сотрудничества наиболее интересны те, которые в умелом сочетании становятся основой политехнологичности.

Так, например, программа по математике для начальной школы «Учусь учиться» позволяет организовать учителю учебную деятельность учащихся на *базовом* и *технологическом* уровнях.

Урок математики (форма проведения — урок-путешествие) в 4 классе по теме «Деление на двузначное и трёхзначное число», где осуществлялся деятельностный подход в обучении, был проведен на более высоком технологическом уровне в комплексном применении современных образовательных технологий. Это такие технологии как: здоровьесберегающие и игровые, технология ЛОС (опорные конспекты), технология уровневой дифференциации, технология КСО, технология ИКТ, технология оценивания, в том числе, проблемно-диагностическая.

Вот пример проблемной ситуации на данном уроке математики, когда дети столкнулись с затруднением. (Мудрая Сова спрашивает: «Правильно ли выполнено деление:  $1029 : 49 = 201?$ »). Сначала происходит осознание затруднения учащимися: При подборе цифры частного нельзя воспользоваться таблицей умножения. После этого учащиеся обозначают проблему: Как правильно нужно делить такие примеры? Далее приходят к её решению: Сначала необходимо сделать прикидку. Затем действовать по алгоритму деления многозначного числа на однозначное.

Об эффективности применения деятельностного подхода к обучению в комплексном применении СОТ говорит и то, что у учащихся не падает, а становится осознанным интерес к математике (см. Рис. 4.).

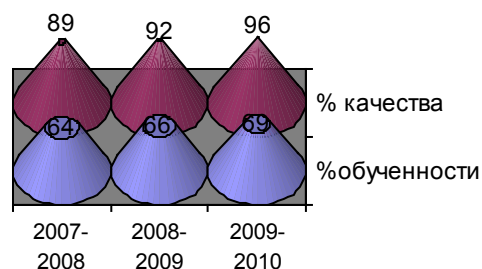


Рис. 4. Уровень качества и обученности по математике

Из данных диаграммы следует, что уровень качества и обученности имеет тенденцию к повышению: % качества

Таблица 1

Диагностическое исследование «Что привлекает учащихся в деятельности

Качественная характеристика	показатель %
Возможность помочь товарищам и участие в делах класса	92 %
Возможность заслужить уважение товарищей	84 %
Интересное дело	80 %
Возможность приобрести новые знания, умения	76 %
Возможность передать знания	72 %

в 2009–2010 учебном году выше на 4% по сравнению с предыдущим годом, % обученности — на 5%.

Компетентностно-деятельностный, личностно ориентированный подходы, применяемые в обучении младших школьников в процессе политехнологизации образовательного пространства, направлены на формирование личностных результатов и различных групп универсальных учебных действий (УУД), как основы умения учиться.

УУД (социально-личностные; метапредметные: регулятивные, познавательные, коммуникативные).

Личностные: умение самостоятельно делать свой выбор в мире мыслей, чувств и ценностей и отвечать за свой выбор.

Метапредметные:

- Регулятивные (умение организовывать свою деятельность).
- Познавательные (умение результативно мыслить и работать с информацией).
- Коммуникативные (умение общаться, взаимодействовать с людьми).

У человека существует две основных потребности: в познании и общении. Знания усваиваются тогда, когда говорим и делаем. Как говорится в одной китайской притче: «Скажи мне — и я забуду; покажи мне — и я запомню; дай сделать — и я пойму». На практике мы убеждаемся, что ученики испытывают потребность в общении и коллективной деятельности.

Диагностическое исследование по методике изучения мотивов участия школьников в деятельности (подготовлена Л. В. Байбородовой) позволило определить: «Что в высшей степени в совместной деятельности привлекает учащихся моего класса (см. Табл. 1.)

Возможность помочь товарищам и участие в делах коллектива привлекает 92% учащихся, что подтверждает или показывает высокий уровень социализации личности.

Подтверждением результативности комплексного применения современных образовательных технологий (политехнологичности в образовательном процессе) в учебной деятельности является наличие позитивной динамики процесса обучения (см. Рис. 1.).

Данные показывают 96% качества знаний в 2009–2010 году, что на 14% выше по сравнению с предыдущим годом, за счет эффективного применения деятельностного подхода к обучению во 2–4 классах.

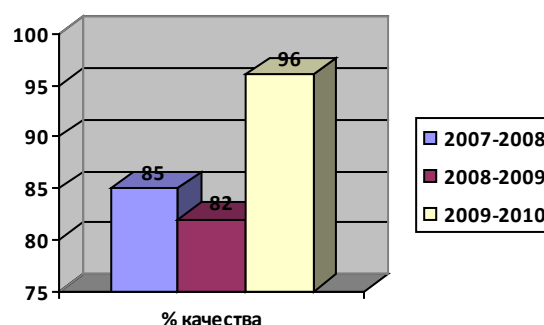


Рис. 1. Сравнительная диаграмма качества знаний за последние 3 учебных года (на примере 2–4-х классов)

Контрольно-измерительные материалы (КИМы) на межпредметной основе — новый вид итоговой оценки обучающихся начальной школы, предлагаемый стандартами второго поколения, дает основание судить на примере параллели 4-х классов о качестве естественнонаучного и математического образования.

Так, среди параллели 4-х классов была апробирована комплексная работа в тестовой форме (2010 г.), содержащая вопросы по математике и естествознанию. Предлагаемые задания были использованы при проведении в России (и более чем в 50 странах) международного сравнительного исследования качества естественнонаучного и математического образования TIMSS в 2003 году. (Источник: материалы Центра оценки качества образования ИСМО РАО).

В тестировании учащихся начальной школы МОУ лицея №51 принимало участие 98 человек. Результаты показали (таблица 2).

Из таблицы видно, что процент качества обучающихся на оценку «5» в 4 «А» классе (экспериментальном) на 18% выше по сравнению с уровнем качества в лицее. Процент качества на оценку «3» в экспериментальном классе опережает результат выполнения комплексной работы обучающимися четвертых классов по параллели на 10%.

На графике представлены данные в сравнении (см. Рис. 2).

Анализ данного исследования показал, что выполнение комплексной работы в классе превышает уровень лицея на 6,6%.

Для решения проблемы заниженной мотивации нами применяется интеграция технологий воспитательно-об-



Таблица 2

Комплексная работа (математика, окружающий мир) для учащихся 4-х классов					
Лицей (параллель 4-х классов)			4 «А» класс (экспериментальный)		
Оценка	Кол-во чел.	% качества	Оценка	Кол-во чел.	% качества
«5»	49	50%	«5»	17	68%
«4»	39	40%	«4»	8	32%
«3»	10	10%	«3»	0	0%

Сравнительный анализ качества обучения			
Лицей (параллель 4-х классов)		4 «А» класс (экспериментальный)	
% успеваемости	100%	% успеваемости	100%
% качества	90%	% качества	100%
% обученности	79%	% обученности	89%

разовательного процесса на основе модерации с применением активных методов обучения (АМО).

Так, например, интегрированное образовательное мероприятие «Путешествие в Страну Знаний» на основе технологии модерации представлено комплексом развивающих технологий. Технология оценивания (методы: «Зал ожидания» (авторский), «Чемодан наших успехов и достижений», «Лист пожеланий», авторский прием «Чемоданчик настроения»). Здоровьесберегающая технология (приемы: «Интрига», «Яркое пятно», «Кусочек пластилина», «Солнечный зайчик», метод «Физкультминутка «Поезд»). Информационно-коммуникативная технология (Видеометод. «Загадки-акrostихи», методы: «Посиделки» (авторский), «Объединись по цвету»). Проблемно-диалогическая технология (методы: «Играем в прятки», «Приобрети билет в Страну Знаний», Прием «Пословица»).

Для эффективного взаимодействия участников группового процесса (интеракции), кроме технологии модерации, организация творческой и познавательной деятельности обучающихся осуществляется средствами современных образовательных технологий. Так, например, на уроке русского языка по теме «Сочинение «Письмо моему учителю» были применены технологии: здоровьесберегающие (валеологическое упражнение «Театр в руке» и

др.), игровые (сюжетно-ролевая игра «Почтальон»), технология оценивания (прием «Кубик») и др.

На этапе введения в новую тему особое значение придается исследовательской деятельности в обсуждении вопроса «Что такое письмо?» (проектная технология) с применением интерактивной методики «Снежный ком» и мини-технологии «ПОПС-формулы».

Учащиеся работают по намеченному плану:

П — позиция — Я считаю, что письмо...

О — обоснование — Потому, что...

П — пример — Я могу это доказать...

С — суждение — Исходя из этого, я делаю вывод, что письмо это...

Работа проводится в малых группах (технология личностно ориентированного образования), которая представляет результат исследования по проблеме «Что такое письмо?» при помощи простейшей разбивки на кластер понятия «письмо» (технология критического мышления через чтение и письмо).

Применение выше перечисленных развивающих технологий в интеграции на одном уроке обеспечивает политехнологичность образовательного процесса и отвечает требованиям сегодняшнего дня в личностно ориентированном образовании.

Важным направлением в реализации политехноло-

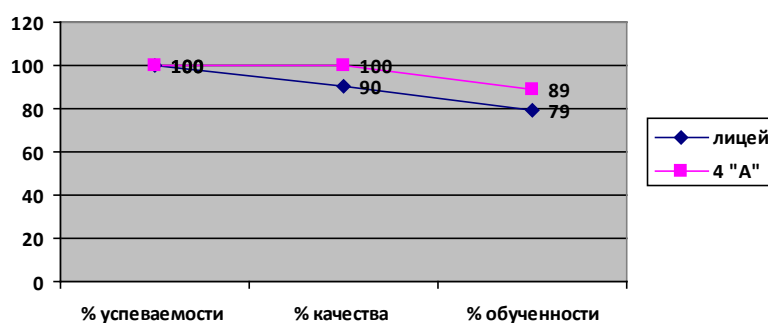


Рис. 2. Сравнительный анализ качества обучения



Таблица 3  
Динамика участия в проектной деятельности

Уровень участия	2007–2008	2008–2009	2009–2010
школьный	12 %	20 %	28 %
территориальный	8 %	12 %	20 %

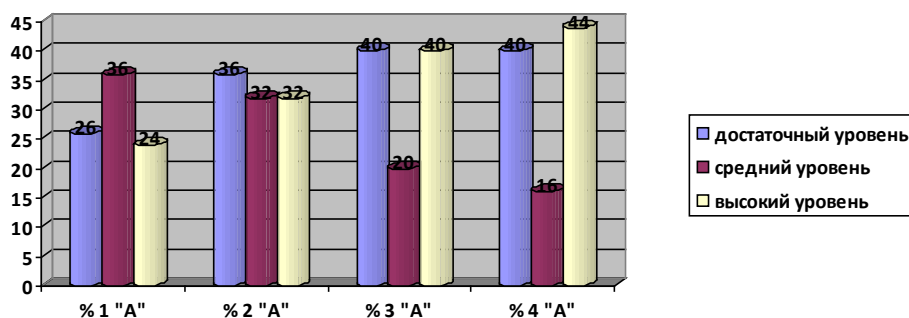


Рис. 3. Самоопределение к учебной деятельности (уровни школьной мотивации)

гичности является проектная деятельность в начальных классах, которая позволяет обучающимся развивать мыслительные умения и качества, необходимые человеку XXI века. Проектная технология, направлена на решение задач учебного проекта, интегрирующего в себе проблемный подход, групповые методы, рефлексивные, презентативные, исследовательские, поисковые и прочие методики.

Например, учебный исследовательский проект в 3 классе «Как люди учились считать» (творческое название — «Удивительный мир чисел») — это итог, самостоятельное развитие выработанных умений, приобретенных навыков, применение знаний, полученных на уроках математики, но уже на новом, продуктивном, поисковом уровне.

Данный проект — демонстрация мыслительных умений и качеств человека XXI века. В качестве способа поддержки и развития мыслительных умений высокого уровня для формирующего оценивания (до изучения темы «Как люди научились считать») предлагаются следующие стратегии: стартовые презентации учителя и учеников.

Создание презентаций дает возможность узнать и представить интересы и опыт учащихся через оценку уровня имеющихся знаний в самом начале проекта.

Исследование динамики участия обучающихся в проектной деятельности на школьном и территориальном уровне убеждает нас в том, что ученики стремятся играть активную роль в своём образовании (см. Табл. 3).

В результате интеграции технологий в учебно-воспитательном процессе выявлено положительное отношение к школе (см. Рис.3.).

По результатам данных опроса наблюдается динамика обучающихся с высокой мотивацией: уровень мотивации в 4 классе выше на 20% по сравнению с 1 классом.

Таким образом, интеграция образовательных педагогических технологий и методов организации образовательного процесса — политехнологичность образовательной среды позволяет обеспечить высокое качество предметных знаний и умений, эффективное развитие интеллекта и творческих способностей, воспитание значимых личностных качеств, сохраняя при этом здоровье учащихся.

### Литература

1. Селевко, Г.К. Педагогические технологии на основе информационно-коммуникационных средств / Г.К. Селевко. — М.: НИИ школьных технологий, 2005. — 208 с.
2. Сластенин, В.А. Культурологический и ценностный подходы к характеристике профессиональной компетентности учителя / В.А. Сластенин., Д.С. Яковлева // Ценностные приоритеты общего и профессионального образования: Материалы Международной научно-практической конференции. Часть 2. — Москва, 2000. — 204 с.
3. Коменский, Я.А. Избранные педагогические сочинения. В 2-х т. Т. 1. — М.: 1982.
4. Сайт: <http://unesco.ru/>

## Музыкальное образование в общеобразовательной школе как фактор развития креативности учащихся

Егорова А.М., аспирант

Уральский государственный педагогический университет (г. Екатеринбург)

В современном стремительно меняющемся мире человек постоянно сталкивается с новыми нестандартными ситуациями, успешное решение которых зависит от способности личности самостоятельно решать проблемные ситуации, умения применять полученные знания для решения новых задач. «Гибкое, неординарное решение проблем, умение быстро переключаться с одной идеи на другую, способность работать в необычной обстановке, умение видеть что-то особенное в рутинном, что-то рядовое в особенном — все эти характеристики символизируют человека с креативным мышлением» [25].

Креативность (от лат. *creatio* — созидание) — «это способность человека порождать необычные идеи, находить оригинальные решения, отклоняться от традиционных схем мышления» [10; с. 173]; одна из важнейших общенаучных проблем, исследуемых в настоящее время на философском, культурологическом, педагогическом, индивидуально-психологическом, социально-психологическом уровнях.

Впервые понятие «креативность» использовал Д. Симпсон, обозначая способность человека отказываться от стереотипных способов мышления. На сегодняшний день существует множество определений этого понятия. Уже в 60-х гг. XX века их было более 60. Существует множество нюансов в определении данного понятия. Буторина О.В. [6] попыталась систематизировать трактовки определения «креативность» разных авторов, получился следующий перечень:

- способность к творчеству;
- интеллектуальное творчество;
- нечто новое, оригинальное;
- отдаленные ассоциации;
- реструктурирование целостной системы;
- необычное кодирование информации;
- дивергентное мышление;
- результат (либо отсутствие) внутриличностных конфликтов;
- выход за пределы уже имеющихся знаний;
- нетрадиционное мышление, позволяющее быстро разрешить проблемную ситуацию, и т.д.

Значительный вклад в развитие проблемы креативности внесли как отечественные (С.Л. Рубинштейн, Я.А. Пономарев, В.Н. Дружинин, В.Н. Козленко, Л.Б. Ермолаева-Томина, Д.Б. Богоявленская, Е.Л. Яковлева, А.В. Морозов, Д.В. Чернилевский и др.), так и зарубежные исследователи (Дж. Гилфорд, Е.П. Торренс, С. Медник, Де Боно, М.Рорбах, А. Ротенберг, Р. Мэй, А. Маслоу, и др.). В самом общем виде креативность понимается как общая способность к творчеству.

Наличие и развитие креативности у человека у разных исследователей определяются по-разному:

- 1) взаимосвязь *темперамента* и творческих способностей (Полтавцева Л.И. [18], Сафонцева С.В. [22];
- 2) представители отечественной дифференцированной психофизиологии утверждают, что в основе общих способностей лежат *свойства нервной системы* (задатки);
- 3) отмечая *роль бессознательных процессов* в творчестве, исследуется функциональная асимметрия мозга (В.С. Ротенберг [19], С.М. Бондаренко [20], Р.М. Грановская [8] и др.);
- 4) изучение факторов *наследственности* отражены в работе Ю.Б. Гиппенрейтер [16];
- 5) изучение факторов *влияния среды* — Торранс, А. Адлер, Хазратова Н.В. [24], Борзенкова И.В. [5], Богомолова М.В. [4];
- 6) *влияние семейных отношений* отражено в исследованиях Рыбочкиной О.С. [21], Ожигановой Г.В. [17], Лившиц Б.Р. [14], Аношкина И.В. [2], Иосько Т.Н. [11], Кыштымовой И.М. [13];
- 7) по *биологическому признаку* — высококобие креативных людей (В.П. Эфроимсон).

Одни исследователи этой области считают, что креативность — врожденная способность личности, не поддающаяся изменению, другие — рассматривают ее как развивающуюся способность человека.

Интересен подход к изучению креативности и интеллекта (Дж. Гилфорд, К. Тейлор, А. Маслоу, Д.Б. Богоявленская, Г. Айзенк, С.С. Савеныхева, А.Н. Воронин, И.А. Логанова, Е.А. Валуева, Т. Березина, А.В. Ассовская, Г.В. Усачева, Е.В. Щербакова и др.). Существуют три основных подхода к их соотношению:

1) *творческая способность (креативность) является самостоятельным фактором*, не зависящим от интеллекта (Дж. Гилфорд, К. Тейлор, Г. Грубер, Я.А. Пономарев);

2) *творческая способность (креативность) зависит от уровня развития интеллекта* — чем выше уровень развития интеллекта, тем выше уровень творческих способностей, и наоборот, при этом данная теория предполагает, что интеллект является необходимым условием, но не главным, основную роль играют мотивации, ценности, личностные черты (А. Танненбаум, А. Олох, Д.Б. Богоявленская, А. Маслоу и др.);

3) *креативности как таковой не существует* (Д. Векслер, Р.Уайсберг, Г. Айзенк, Л. Термен и др.). Специалисты в области интеллекта доказывают, что открытие научных законов и решение творческих задач осуществляется с помощью когнитивных процессов.

«В настоящее время более распространена точка зрения, согласно которой интеллект является необходимым условием креативности, так как низкий уровень интеллекта (конвергентных способностей) означает, что креативность невозможна, однако высокий интеллект не гарантирует творческого мышления, поскольку при высоких значениях IQ встречаются как креативные, так и некреативные субъекты. Таким образом, связь между креативностью и интеллектом нелинейная: повышение уровня креативности связано с повышением уровня интеллекта лишь до определенного предела, при повышении которого (от 120 до 127 баллов) его связь с креативностью либо исчезает, либо даже становится отрицательной» [10; с. 202].

На сегодняшний день имеется множество методик, изучающих креативность, среди них:

- тест творческого мышления П. Торренса;
- экспресс-метод Д. Джонсона;
- тест отдаленных ассоциаций С. Медника;
- методика Вартега «Круги»;
- методика А.С. Лачинса «Гибкость мышления»;
- диагностика вербальной и невербальной креативности Дж. Гилфорд и П. Торренс;
- методика «Вербальное воображение» по Эббингаузу и др.

Креативные личности как никогда востребованы сегодня во всех сферах деятельности, будь то искусство, наука или бизнес, поскольку «без творческой фантазии не сдвинуться с места ни в одной области человеческой деятельности» [12, с. 73]. «Современная ситуация такова, что человеку приходится очень быстро меняться, постоянно расти и развиваться чтобы быть востребованным в обществе. Креативность позволяет человеку совершенствоваться и не бояться нового, быстро адаптироваться к изменяющимся условиям и требованиям. Она создает благоприятные предпосылки для развития личности в целом, способствует ее самораскрытию, самореализации, самодостаточности и толерантности» [26]. «Жизнь — это непрерывный процесс творчества, потребность в котором растет по мере роста сложности окружающей среды и неприспособленности человека к существующим условиям жизни. Преодоление любого кризиса и начало нового этапа в жизни всегда связано с творческим решением проблемы и отказом от старых способов действия» [23, с. 8]. «Творческое начало в человеке — это всегда стремление вперед, к лучшему, к прогрессу, к совершенству и, конечно, к прекрасному в самом высоком и широком смысле этого понятия» [12, с. 73].

Д.Б. Кабалецкий писал: «Вместе с воспитанием творческого начала в человеке мы воспитываем специалиста-творца. Подлинный специалист-творец отличается от рядового специалиста-ремесленника тем, что стремится создать что-то сверх того, что ему «по инструкции» положено создавать. Ремесленник же удовлетворяется тем, что создает лишь то, что ему положено — «отсюда и досюда» <...> Такое, в общем-то, формальное отношение к своему труду, в какой бы области это ни было, не только не дви-

гает жизнь вперед, но даже служит тормозом...» [12, с. 76].

Поэтому «важнейшей целью современного отечественного образования и одной из приоритетных задач общества и государства является воспитание, социально-педагогическая поддержка становления и развития высоконравственного, ответственного, творческого, инициативного, компетентного гражданина России» [9; с. 12].

Сегодня активно разрабатываются методики, психологические тренинги, помогающие активизировать творческие способности детей и взрослых.

Существует ряд работ, посвященных проблеме развития креативности специалистов в различных профессиональных областях (Вишнякова Н.Ф., Колобутина И.А., Степанова Л.А. и др.). Появилось большое количество исследований, раскрывающих проблему развития креативности у педагогов, ими занимаются Савина Н.Г., Ефремова Е.Ю., Кашапов М.М., Певзнер М.Н., Зеленина И.Т., Щербакова Е.Е., Стародубцева Т.Е., Рындак В.Г., Хайруллин И.Т. и др.

Наибольшее количество исследований, посвященных развитию креативности приходится на дошкольный и младший школьный возраст, из понимания того, что формирование способностей следует начинать на ранних этапах развития личности. Проблемами развития креативности данного возраста занимаются Ветлугина Н.А., Хазратова Н.В., Ожиганова Г.В., Кузнецова А.В., Юркевич В.С., Опевалова Е.В., Никифорова Е.В., Бибикина Н.В., Маневич Н.А. и др.

Гораздо меньше работ приходится на подростковый и старший школьный возраст. Этот факт не может не вызывать беспокойства, поскольку взросление ребенка не влечет за собой автоматического увеличения творческих характеристик, к тому же преобладающие репродуктивные методы обучения в старшей школе тормозят развитие творческих способностей учащихся. «Многие выпускники школы, обогатив свою память за десять лет учения обширными знаниями по всем предметам, часто оказываются беспомощными при столкновении с жизненными проблемами, с практическими и теоретическими задачами, для решения которых требуется выбрать из кладовых памяти нужные знания, применить умение самостоятельно думать, принимать нестандартные решения» [23, с. 3].

Исследователи, занимающиеся проблемой развития креативности у подростков — Гартунг Т.А., Солдатова Е.Л., Тюрмина Н.А., Азариянц Л.М., Шурухт С.М., Халифаева О.А. и др.; у старшеклассников — Томилова И.И., Горев В.В., Водяха С.А., Назаретова, Башкатов С.А., Крылова М.А., Елисеев В.С. и др. Среди них есть те, которые рассматривают развитие креативности средствами дисциплин гуманитарного цикла [7] и те, которые используют для этой же цели учебный материал предметов естественно-математического цикла [15].

Искусство, способное вызывать в человеке фантазию, занимает первое место в числе составляющих сложной системы развития креативности личности, а урок музыки в общеобразовательной школе как никакой другой предмет

располагает возможностью раскрыть творческие способности ученика.

В музыкальном образовании «креативность» понимается как «творческие возможности ребенка, его предуготовленность к созиданию нового в процессе музыкальной деятельности, что придает ей творческую направленность» [1, с. 44].

Креативность проявляется в музыкальной деятельности. В слушательской деятельности творческое начало проявляется в личностном своеобразном восприятии музыкальных произведений, в исполнительской деятельности — в интерпретации детьми музыкальных произведений, в опытах «композиторской деятельности» — в создании учащимися собственных музыкальных образов и их претворение в импровизации или сочинении музыкальных миниатюр по заданным учителем параметрам, а также и в свободном выражении.

Проблема развития детского музыкального творчества активно разрабатывается с времен Великой Октябрьской социалистической революции. В 20-х — 30-х годах XX века этой проблемой занимались Н.К. Крупская, А.А. Луначарский, С.Т. Шацкий, П.П. Блонский, Б.Л. Яворский, Б.В. Асафьев, Н.Я. Брюсова. Дальнейшее развитие идей творческого развития детей и юношества продолжили их приемники — В.Н. Шацкая, Н.Л. Гродзенская, М.А. Румер, Н.И. Сац, М.А. Вырыпаева, Н.А. Ветлугина и др. Сегодня в центре внимания находится система музыкального воспитания австрийского композитора Карла Орфа, которая направлена на развитие творческих способностей детей.

Специалисты утверждают, что задатки творческих способностей присущи любому человеку, любому нормальному ребенку, развивать их нужно с раннего возраста. «Дети от природы любознательны и полны желания учиться творить. Все, что нужно для того, чтобы они могли проявить свои дарования, — это умелое руководство со стороны взрослых» [23, с. 78]. «Собственно творческую деятельность учащихся (сочинение музыки, импровизацию), тяготение к которой, хотя бы и в самых наивных формах, заметно у большого числа детей в раннем возрасте, насколько это возможно, желательнее развивать и в школе, в рамках классных и внеклассных занятий музыкой» [12, с. 32]. «У детей, как правило, существует потребность в самореализации — как у способных к музыке, так и не столь одаренных, но желающих приобщиться к творчеству» [23, с. 42].

Детское музыкальное творчество не ставит перед собой задачу создания учащимися чего-то нового в музыкальном искусстве.

Б.Л. Асафьев по этому поводу писал так: «Речь идет только о вызывании творческого музыкального инстинкта, который есть у большого числа людей, чем это думают. Речь не идет о выработке спецов-композиторов. Воспитывать же музыкально-творческие навыки следует потому, что каждый, кто хоть немного ощутил в какой-либо сфере искусства радость творчества, будет в состоянии

воспринимать и ценить все хорошее, что делается в этой сфере, и с большей интенсивностью, чем тот, кто только пассивно воспринимает. <...> Надо только помнить, что суть дела вовсе не в том, чтобы сочинять оригинальную музыку и выискивать вундеркиндов-композиторов, а в том, чтобы вызывать и воспитывать музыкально-творческий инстинкт...» [3, с. 91–95].

Вот как писал об этом Д.Б. Кабалевский: «В ребенке обязательно надо поддерживать любое его стремление к творчеству, какими бы наивными и несовершенными ни были результаты этих стремлений. <...> Ведь за всеми этими наивностями, нескладностями и кривостями кроются искренние и потому самые истинные творческие стремления ребенка, самые подлинные проявления его хрупких чувств и несформировавшихся ещё мыслей. Он, быть может, не станет ни художником, ни музыкантом, ни поэтом, но, возможно, станет отличным математиком, врачом, учителем или рабочим, и вот тогда самым благотворным образом дадут о себе знать его детские творческие увлечения, добрым следом которых останется его творческая фантазия, его стремление создавать что-то новое, свое, лучшее,двигающее вперед дело, которому он решил посвятить свою жизнь» [12, с. 74].

Смолина Е.А. задачу творческого развития школьников видит в том, «чтобы, с одной стороны, целенаправленно и систематически развивать необходимые для занятия любым видом творчества, в данном случае музыкальным и художественным, способности учащихся: оригинальное, образное мышление, воображение, эмоциональную отзывчивость и т.д., а с другой стороны — формировать потребность в творчестве и общении с искусством» [23, с. 7].

У Э.Б. Абдуллина читаем: «В отличие от творчества, нацеленного на создание нового в музыкальном искусстве, в процессе общего музыкального образования ставится задача пробудить творческое начало в ребенке, возбудить у него интерес не только к результату, но и к процессу музыкальной деятельности, открывающей для него творческую природу музыки, пути и способы ее создания, исполнения и слушания» [1, с. 80].

Без сомнения, творческое развитие детей является одним из приоритетных в системе общего музыкального образования. Каждый учитель, методист, исследователь ищет свои пути решения этой проблемы. Вот некоторые из них:

- импровизация и сочинение детьми вокальных и инструментальных образцов как по предлагаемым учителем моделям, так и в свободной форме;
- продумывание и воплощение в исполнительской деятельности многовариантности исполнительских трактовок разучиваемых произведений;
- разыгрывание-драматизация народных и авторских песен;
- введение в содержание музыкальных занятий постановки музыкальных спектаклей, начиная от исполнения мюзиклов, написанных специально для детей, до исполнения учащимися оперных партий в оперных спектаклях;



- создание самими учащимися музыкальных спектаклей, музыкально-литературных, музыкально-пластических композиций и т.п.;
- постижение вариантности, присущей народному музицированию, и ее воплощение в опытах исполнительской деятельности и музыкально-композиционного

творчества.

Проблема развития креативности у людей разных возрастов и разных профессий, являясь насущной проблемой современности, остается на сегодняшний день незавершенной и ждет своих новых исследований, открытий.

### Литература

1. Абдуллин Э.Б., Николаева Е.В. Теория музыкального образования. Учеб. для студентов вузов, обучающихся по специальности 030700 – Музыка. Образование – М.: ACADEMIA, 2004. – 333 с.
2. Аношкин И.В. Роль внутрисемейных взаимоотношений в развитии креативности ребенка // Материалы Всерос. науч.-практ. конф. «Построение дополнительного пространства развития дошкольников и младших школьников: интеграция современных подходов». 1 окт. 2004 г. – Барнаул: Изд-во БГПУ, 2004. – 293 с.
3. Асафьев Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. – Л.: Музыка, 1973. – 144 с.
4. Богомолова М.В. Влияние обогащенной среды на развитие интеллекта и креативности [Текст]: автореф. дисс. ...канд психол. наук: 19.00.01/ М.В. Богомолова. – М., 2008. – 22 с.
5. Борзенкова И.В. Особенности развития креативности младших школьников в зависимости от влияния микросреды [Текст]: автореф. дисс. ...канд. психол. наук: 19.00.07/И.В. Борзенкова; Моск.пед.гос.ун-т. – Курск, 20001. – 18 с.
6. Буторина О.В. Кросскультурное исследование креативности в управленческом потенциале руководителя: Психология XXI века: Материалы Международной научно-практической конференции студентов и аспирантов. – СПб, 2003. – С.276–278.
7. Гартунг Т.А. Развитие креативности подростков средствами дисциплин гуманитарного цикла [Текст]: автореф. Дисс.к.п.н.:13.00.01./Т.А. Гартунг; Тюменский гос. ун-т. – Тюмень, 2008. – 22 с.
8. Грановская Р.М. Грановская Р.М. Элементы практической психологии. – 2-е изд. – Л.: Издательство Ленинградского университета, 1988. – 560 с.
9. Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. – М.: «Просвещение», 2010.
10. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности. – СПб.: Питер, 2009. – 448 с.
11. Иосько Т.Н. Актуальное и пролонгированное влияние креативной семейной воспитательной среды на креативность школьников 6–7 и 16–17 лет [Текст]: автореф. дисс. ...канд. психол. наук: 19.00.05/Т.Н. Иосько; Учреждение образования «Белорусский гос. пед. ун-т им. Максима танка». – Минск, 2004. – 20 с.
12. Кабалецкий Д. Воспитание ума и сердца: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1984. – 206 с.
13. Кыштымова И.М. Психологические закономерности актуализации креативности подростков в контексте семейного воспитания [Текст]/ И.М. Кыштымова //Проблемы учебного процесса в инновационных школах. – Иркутск: ИГУ, 2004. – Вып.9 – с.117–126.
14. Лившиц Б.Р. Развитие креативности подростка в семейной студии [Текст]: автореф. дисс. ...канд. пед. наук: 13.00.01/Б.Р. Лившиц. – Воронеж, 2003. – 24 с.
15. Назаретова А.В. Учебный материал предметов естественно-математического цикла как средство развития креативности мышления школьников [Текст]: автореф. дис....канд. пед. наук: 13.00.01 / А.В. Назаретова; Калинингр. Гос ун-т. – Калининград, 1999. – 19 с.
16. Общая психология. Под ред. Гиппенрейтер Ю.Б., Любимовой В.В., Михалевской М.Б. – М.: «ЧеРо», 2020. – 610 с.
17. Ожиганова Г.В. Подражание поведению взрослого как механизм формирования креативности у детей [Текст]: автореф. дисс. ...канд психол. наук: 19.00.01/Г.В. Ожиганова; Ин-т психологии РАН. – М., 1999. – 23 с.
18. Полтавцева Л.И. Темперамент в структуре творческих способностей. <http://osec.ru/?book=diss&cat=n198&str=2920&nomer=3551>.
19. Ротенберг В.С. Психофизиологические аспекты изучения творчества. <http://www.aquarun.rupsih/tvor/default.htm>.
20. Ротенберг В.С., Бондаренко С.М. Мозг. Обучение. Здоровье. – М.: «Просвещение», 1989. – 240 с.
21. Рыбочкина О.С. Влияние образа родителей на формирование уровня творчества детей // Психологические проблемы современной российской семьи. Тезисы конференции. 2 ч. – М., 2005. – 560 с.
22. Сафонцева С.В. Взаимосвязь различных типов интеллекта и креативности у экстравертов и интровертов [Текст]: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 10.00.01 /С.В. Сафонцева; Ин-т психологии Гос. ун-та гуманитарных наук. М., 1999. – 16 с.



23. Смолина Е.А. Современный урок музыки: творческие приемы и задания /Е.А. Смолина. — Ярославль: Академия развития, 2006. — 128 с.
24. Хазратова Н.В. Формирование креативности под влиянием микросреды [Текст]: автореф.дисс. ....канд. психол. наук: 19.00.01/Н.В. Хазратова; Рос.АН, Ин-т психологии. — М., 1994. — 16 с.
25. Электронный ресурс <http://master-777.ru/kreativnosty.htm>.
26. Электронный ресурс. [http://planetadisser.com/see/dis\\_239800.html](http://planetadisser.com/see/dis_239800.html)

## Системный характер и специфика содержания школьного образования

Епифанова М.В., соискатель

Московский государственный областной университет

Прежде чем обратиться к структуре и содержанию школьного образования для начала необходимо рассмотреть, что представляет собой понятие образование вообще. В том виде, в котором оно употребляется в настоящее время, было приобретено «в конце XVIII века, под влиянием Гёте, Песталоцци и неогуманистов, и означало тогда общий духовный процесс формирования человека в противоположность воспитательной технике сторонников методов просветителей» [6; с. 311].

Не менее известный немецкий философ Х.Г. Гадамер в своей книге «Истина и метод» проводит более детальный анализ понятия *образования*. По его мнению, понятие *образование* зарождается в средневековой мистике, далее развивается в мистике барокко, и в итоге превращается в «возрастание гуманности». Поясняя, что применительно к практическому значению понятия важен отход к XIX веку, когда были сохранены глубинные параметры этого слова, «и наше понятие об образовании происходит именно отсюда» [2; с. 27]. Х.Г. Гадамер подчеркивает, что процесс образования должен усваиваться целиком и полностью, в тоже время образование не может являться только средством развития способностей, «в образование входит все, к чему оно прикасается», так как «ничто не исчезает, все сохраняется» [2; с.28]. Таким образом, можно говорить о том, что с точки зрения философов понятие *образования* в то время не имело четкого определения и рассматривалось как синоним слова воспитание.

В настоящее время эти два педагогических понятия четко разделяют. В словарях русского языка мы можем найти следующие определения понятий *образования* и *воспитания*. В энциклопедическом словаре понятие *образование* трактуется как: «усвоение общих и специальных знаний, умений и навыков и развитие на этой основе познавательных способностей учащихся; формирование их мировоззрения и подготовка к практической жизни» [8; с. 527], а «воспитание» — «определенное, целеустремленное и систематическое воздействие на психологию воспитуемого с целью привить ему качества, желательные воспитателю» [8; с. 343]. В «Толковом словаре русского языка» образование — это «совокупность знаний, полученных в результате обучения» [4; с. 436], а воспитание — «навыки поведения, привитые се-

мьей, школой, средой и проявляющиеся в общественной жизни» [4; с. 98]. «Философский энциклопедический словарь» определяет образование как — «духовный облик человека, который складывается под влиянием моральных и духовных ценностей, составляющих достояние его культурного круга, а также процесс воспитания, самовоспитания, т.е. процесс формирования облика человека» [6; с.311], тогда как воспитание — это «воздействие общества на развивающегося человека» [6; с. 76]. Итак, образование является частью более обширного понятия как воспитание, которое включает и процесс постижения действительности, и формирование отношения к ней.

Если же мы обратимся к государственным документам, то увидим, что в Законе РФ «Об образовании» под образованием понимается «целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства, сопровождающийся констатацией достижения обучающимися установленных государством образовательных уровней (образовательных цензов)» [5]. В данном определении образование рассматривается с точки зрения государственной значимости и необходимости. Обобщая все выше сказанное, можно констатировать, что существует четкое разделение понятий образования и воспитания. Вызвано это тем, что образование соотносится с предметной (знаниевой) стороной миропонимания, тогда как воспитание с эмоциональной, чувственной стороной. Под воспитанием в широком смысле понимается передача опыта старшим поколением младшему, а в узком — процесс систематического целенаправленного воздействия на человека с целью подготовки его к дальнейшей жизни, а образование — это результат усвоения учащимися знаний, умений и навыков и применение их на практике (в жизни, труде, работе). Сам же процесс образования не начинается только в рамках учебного заведения, он намного шире: в семье, в обществе сверстников и взрослых, а также в любой другой деятельности. Рассмотренные выше особенности содержания и условий образования объясняют нам всю сложность содержания понятия *образование*. В зависимости от того, с какой позиции рассматривается образование, меняется и содержание понятия. Когда об образовании говорят в общественно-политическом аспекте, то имеется в виду чаще

социальный феномен, в социально-педагогическом аспекте, прежде всего, образование выступает как процесс и результат. Если рассматривать образование как процесс, то оно ориентированно на освоение знаний, на способ мышления и поведения. Наибольший интерес представляет образование как система, в которой осуществляется учебный и воспитательный процесс.

Следовательно, образование — это процесс, способствующий вхождению в культуру и самоопределению в ней, к адаптации в условиях постоянно меняющегося социума, а также развитию собственной субъективности и творческого потенциала. Таким образом, образование следует рассматривать как целостную, органически единую и взаимосвязанную социальную систему.

Обратимся к анализу значимых компонентов школьной образовательной системы, таким как:

- образовательный процесс;
- цели образования;
- содержание образования;
- учитель;
- учащиеся;
- средства обучения;
- организационные формы организации обучения

и др.

Рассмотрим каждый элемент более подробно. *Образовательный процесс* — это «целенаправленная деятельность по обучению, воспитанию и развитию личности путем организованного учебно-воспитательного и учебно-познавательного процессов» [3; с. 56]. Образовательный процесс является одним из основных компонентов школьной образовательной системы. В нем в наибольшей степени выражена суть образования, т.е. целенаправленный процесс взаимодействия между учителем и учащимся.

*Цели образования* задаются государством, обществом, и определяются потребностями учащихся, учителей и самим учебным заведением. А.Е. Бахмутский писал о том, что «цели образования определяются как внешними по отношению к образовательной системе факторами, так и свойствами ее элементов. Они должны быть достаточно конкретны и допускать проверку степени их достижения» [1; с. 11]. Возможно и изменение целей образования в связи с изменением социальной структуры общества и уровня его развития.

*Содержание образования* является важнейшей составляющей образовательной системы. До конца 80-х годов XX века еще в советской школе содержание образования менялось очень медленными темпами. Связано это было исключительно с распорядительными (директивными) документами, которые строго контролировались в школах. Следует отметить, что содержание образования в том виде, в котором оно существует на сегодняшний день, мало соответствует закономерностям личностного развития учащегося. Содержание образования тесно связано с целями образования, с возможностями учителей, а также со способностями и желанием учащихся обучаться.

По мнению А.Е. Бахмутского содержание образования «должно непрерывно меняться вместе с состоянием общества, уровнем его развития, состоянием образовательной системы и ее элементов» [1; с. 12]. Непосредственное овладение учащимися содержанием образования осуществляется в процессе учебно-познавательной деятельности. Задача учителя же состоит в том, чтобы формировать содержание образования, а сделать это возможно, опираясь на результаты учащихся с учетом их возможностей и возрастных особенностей.

А.В. Хуторской считает, что содержание образования «представляет собой специально отобранный для усвоения учениками объем знаний, умений и навыков» [7; с. 194]. Далее автор поясняет, что «образование и его содержание становится атрибутом ученика, его личностным качеством. Такое образование невозможно «дать», оно наполняется содержанием только в процессе образовательной деятельности ученика» [7; с. 195]. Содержание образования представляет «перечень разделов и тем предметов, а также... знаний, умений и навыков, которыми должен овладеть ученик в результате обучения» [1; с. 12]. В настоящее время мы можем говорить о том, что педагогическая наука едина во взглядах на содержание образования, оно формирует научные взгляды и мировоззрение, а также соответствует индивидуальным способностям и потребностям учащихся.

Фигура *учителя* весьма значима в учебном процессе. Он является непосредственным участником образовательного процесса. В процессе школьного образования учитель является носителем содержания образования и воспитания, организует учебный процесс, передает знания, выбирает и использует разнообразные средства обучения, в целом развивает учащихся. Результат деятельности учителя в конечном итоге мы можем наблюдать в деятельности учащихся. Деятельность учителя можно приравнять к искусству. Для успешной организации учебной деятельности учителю необходимо обладать знаниями по данному предмету, а также техникой организации учебного процесса. Учитель по своему усмотрению может корректировать объем и последовательность изложения учебного материала. В процессе обучения методы и приемы преподавания выбираются учителем самостоятельно.

Неотъемлемой частью учебного процесса являются *учащиеся*. В системе школьного образования учащиеся рассматриваются с точки зрения их участия в самом процессе обучения. Но уже на первом году обучения в школе у учеников пропадает интерес к восприятию знаний. С чем это связано? Почему наступает пассивность в учебе? Чтобы понять это явление, необходимо выявить его происхождение. При таком подходе нетрудно понять, что в дошкольном возрасте у ребенка отсутствуют какие-либо ограничения, чем старше ребенок становится, тем больше у него появляется обязанностей. В школе он изучает предметы, которые требуют дополнительной подготовки дома, что для ребенка является ограничением в действиях. Вместо того чтобы заниматься любимым делом, ему и вне

школы приходится заниматься учебой. Таким образом, теряется интерес к учебе, урокам и эта деятельность становится одной из нелюбимых. В психолого-педагогической науке этому явлению есть четко объяснение, все зависит от познавательных процессов, которые свойственны каждому школьнику.

В связи с активным развитием информационных технологий, неизбежное влияние сказалось и на *средствах обучения*. Средства обучения «определяются уровнем развития общества, содержанием образования, возможностями учащихся и учителей по их использованию, организационными формами образовательного процесса» [1; с.13]. Таким образом, использование разнообразных средств обучения зависит как от требований образовательного процесса, так и от возможностей учителя.

Следует отметить общепринятые в учебном процессе средства обучения:

- печатные (*учебники, рабочие тетради, раздаточный материал, книги для чтения, хрестоматии*);
- наглядные (*доска, плакаты, стенды*);
- электронные (*презентации, слайды*);
- аудиовизуальные (*показ фильмов, прослушивание аудио записей, т.е. использование аудио и видео аппаратуры*).

### Литература

1. Бахмутский А.Е. Мониторинг школьного образования: проблемы и решения. — СПб.: КАРО, 2007. — 176 с.
2. Гадамер Х.Г. Истина и метод: основы философской герменевтики / Пер. с немец. Б.Н. Бессонова. — М.: Прогресс, 1988. — 704 с.
3. Симонов В.П. Педагогический менеджмент: Ноу-хау в образовании. Учебное пособие. — М.: Высшее образование, 2006. — 357 с.
4. Толковый словарь русского языка под. ред. С.И. Ожегова, Н.Ю. Шведовой. — М.: Азбуковник, 1999. — 944 с.
5. Федеральные законы и кодексы РФ. Закон РФ «Об образовании». Код доступа: [http://www.consultant.ru/popular/edu/43\\_1.html](http://www.consultant.ru/popular/edu/43_1.html) дата обращения (24.01.2011 г.).
6. Философский энциклопедический словарь // Под ред. Е.Ф. Губского, Г.В. Кораблева, В.А. Лутченко. — М.: ИНФРА-М, 2003. — 576 с.
7. Хуторской А.В. Содержание образования как деятельность // Новые ценности образования. Вып. 1–2 (25–26). 2006. — 194 – 210 с.
8. Энциклопедический словарь // Под ред. Б.А. Введенского. — М.: Большая советская энциклопедия, 1954. Том 2. — 719 с.

## Интеграция национальной культуры в учебно-воспитательном процессе

Исмагилова З.М., заместитель директора

Средняя общеобразовательная школа №151 с углубленным изучением иностранного языка (г.Казань)

Национальная культура несет в себе огромный социально-педагогический потенциал, который еще не в полной мере реализуется в учебно-воспитательном процессе школ, и, в первую очередь, в формировании личности учащихся. Поэтому важной задачей для школ республики все более становится формирование личности как носителя ценностей и традиций родной культуры, их

Перечисленные выше средства обучения оказывают эффективное воздействие на учащихся, способствует более глубокому запоминанию учебного материала. Выбор и использование тех или иных средств обучения на уроках зависит от учителя и желания учащихся.

Основной *формой организации обучения* является урок. Не одно десятилетие классно-урочная система предметного обучения является основной в образовательном процессе. В рамках этой системы осуществляется планирование учебного процесса, организована работа учителей — т.е. все то, без чего не мыслим учебный процесс. По сути, учитель в образовательном процессе имеет дело не с одним учащимся, а с группой учеников, которые в процессе обучения получают знания, а в итоге каждый достигает свой результат. Цель и задача учителя заключается в такой организации процесса обучения, когда все учащиеся усвоят необходимые знания, приобретут умения и навыки.

Таким образом, мы можем говорить о том, что школа — это единая образовательная система, которая включает в себя образовательный процесс, цели и содержание образования, имеет свои условия и участников, т.е. учащихся, учителей и администрацию школы. Именно этот процесс определяет качество образования в целом.

проводника, пропагандиста и продолжателя. Важным условием решения данной проблемы следует считать разработку целевой комплексной программы по использованию, развитию ценностей национальной культуры в учебно-воспитательном процессе, стратегическая цель которой — развитие национальных культур как основного фактора самобытности народов и гаранта сохра-

нения межнационального баланса в республике и в целом в России.

На территории Республики Татарстан активно взаимодействуют различные этнические общности — татары, русские, чуваша, мордва, удмурты, узбеки, казахи, азербайджанцы, евреи, армяне и другие. Они различны по языку, традициям культуры, национальным проявлениям образа жизни. Сосуществование и развитие всех народов нашей республики требует непрерывного поиска путей достижения устойчивого, гармоничного баланса их интересов. Предметом решения данной проблемы в значительной мере выступают национальные культуры, несущие в себе ценности, традиции и ориентации, которые способны углублять контакты, объединить все народы нашей республики и обеспечивать стабильный устойчивый баланс из жизненных интересов, духовного сродства, трудовой деятельности. Естественно возникает вопрос, как обеспечить здоровое взаимодействие и самих национальных культур и всех, кто связан с ними на генетическом, семейном уровне. Особая роль в этом сложном и несомненно перспективном процессе принадлежит образованию.

Система образования Республики Татарстан берет на себя важную миссию, с одной стороны, возрождения, обогащения, дальнейшего развития национальных культур, с другой — формирование культуры межнационального общения юных граждан Отечества в период всемирного экономического кризиса, в период антиправительственных манифестаций во многих странах мира, в период многочисленных терактов в Москве, в России и во всем мире.

#### ***Реальные и потенциальные возможности интеграции национальной культуры и учебно-воспитательного процесса в системе образования Республики Татарстан***

В преодолении всемирного экономического кризиса, в решении острых глобальных, национальных и региональных проблем человечества огромная роль принадлежит образованию. «Ныне общепризнано, — говорится в одном из документов ЮНЕСКО, — что политика, направленная на улучшение здоровья общества, защита окружающей среды, укрепление прав человека, улучшение международного взаимопонимания и обогащения национальной культуры не дадут эффекта без соответствующей стратегии в области образования, будут безрезультатны усилия, направленные на обеспечение и подготовку конкурентоспособности в области освоения передовой технологии».

Мировой опыт показывает объективную неизбежность возникновения и действия различного рода специфических особенностей в образе жизни населения, функционирования производства в рамках отдельных территорий, регионов, входящих в состав любого государства, независимо от того, является ли оно унитарным, федеральным либо конфедеральным. Дифференциация регионов предопределяется природными условиями, национально-эт-

ническими особенностями (быт, язык, обычаи, культура), а также структурой и уровнем развития производства. Данная дифференциация особенно присуща регионам России, в том числе и Республике Татарстан, где изначально формировались весьма разнообразные этносы по природно-географическим и национально-этническим характеристикам, по образу жизни и деятельности народов, их уровню культурного и экономического развития. Данные особенности стали условием проведения региональной политики в отношении к системе образования.

История распорядилась таким образом, что на территории Татарстана сложилась многонациональная структура населения. При этом более 80% населения составляют — татары и русские.

Жизнь выдвигает в качестве одного из важнейших национально-государственных приоритетов сохранение в республике межнационального согласия.

Настало время соединить богатство национальных культур наших народов с учебно-воспитательным процессом, придав их взаимосвязи интегративный смысл. Это должно быть не механическое, не спонтанное соединение, при котором теряются сущностные характеристики как одного, так и другого участника. Речь идет о таком эффекте их интеграции, который обогащает каждого из них, резко повышая интерес учащихся и к явлениям национальной культуры и к учебным предметам как базы для их интеллектуального развития.

Цель интеграции национальной культуры и учебно-воспитательного процесса — помощь школе в развитии нового поколения юных граждан нашего Отечества, отличающегося интеллигентностью, высокой духовной культурой, мыслящего творчески, настроенного патриотично.

Патриотизм — сложная черта: любовь к Родине, чувство гордости за свой народ, его труд.

Все эти черты находят свое воплощение в гражданственности. В ней выражена самая высокая мотивация поведения, определяемая его общественным долгом, назначением человека в обществе; в ней выражаются такие интегральные свойства, как честь, чувство собственного достоинства.

Интернационализм имеет своим объективным основанием многонациональный характер общества. Интернационализм как принцип морали обогащает патристические устремления, не дает замкнуться в узких рамках национальной ограниченности.

#### ***Формирование национального самосознания учащихся***

Под национальной культурой или этнокультурой мы понимаем созданные конкретным народом материальные и духовные ценности, заложенные в них традиции трудового, нравственного, эстетического, конфессионального, интеллектуального характера, свидетельствующие о богатстве его исторического опыта и наследуемые из поколения в поколение своей жизненной необходимостью, востребованностью. Национальная культура — это не-



прерывный процесс создания, обновления, накопления таких ценностей и традиций, что неизменно обогащает духовный потенциал народа, отдельных людей, придает им чувство национального достоинства, гордости, патриотизма и авторитет у других этнических общностей. Национальная культура — это своеобразный исторический образ народа, узнаваемый, уважаемый, ценимый. Все это в полной мере относится к татарскому, русскому и другим народам Республики Татарстан.

Успешная организация педагогического процесса, среды и режима работы школы, коллективной общественно-полезной внеучебной деятельности учащихся, досуга (посещение музеев, театры, концерты, встречи с известными людьми: писателями, поэтами, общественными деятелями, участие в научно-практических конференциях, участие в спортивных соревнованиях,), отвечающего их индивидуальным запросам и интересам, возможна только при четкой постановке всего набора образовательно-воспитательных целей.

В прошлом учебном году мы с учеником 10 класса Бурдиным Алексеем написали научную работу по теме: «Творчество поэта-патриота Мусы Джалиля военных лет (1941–1944 гг.)» для участия в XI-й Научной Повожской Конференции Учащихся имени Н.И.Лобачевского. Так вот, Алексей очень хорошо выступал, очень выразительно рассказал стихотворение Мусы Джалиля «Волки» (стихотворение о войне) сел возле меня и прошептал: «Я-гений!...». Таким образом, юноша (он раньше в аналогичных конференциях ни разу не выступал) навсегда убрал, стоящий барьер перед публикой, и он впредь выступит перед аудиторией самоуверенно и без переживаний. И это, я считаю своим плюсом, так как указала путь ученику как надо выступать перед публикой, как себя вести перед людьми. Этим я хочу сказать, что инициативу в первую очередь должны показать мы — учителя. А неспособных детей не бывает — нужна индивидуальная работа с ребёнком.

Формы организации учебного процесса общеизвестны. Это урок традиционный, урок инновационного типа, практикум, игровые занятия, семинар, защита проекта и ряд других. В соответствии с этим актуальными становятся педагогические технологии и методы, такие как: инновационная технология, аудиовизуальная технология, диалоговая технология, проектная технология, а также проблемный, модульный, развивающий и другие типы обучения. Их свободный выбор — за инновационными школами, лицеями, колледжами.

На такой целостной основе и достигается:

1) расширение кругозора и систематизация знаний учащихся в области национальной культуры в различных формах учебной и внеучебной деятельности;

2) развитие национального и интернационального сознания и самосознания, творческого потенциала учащихся посредством активизации учебного процесса, стимулирования практических видов деятельности и общения;

3) формирование у учащихся нравственных и эстетических качеств личности посредством приобщения их к

традициям родного народа, других родственных народов, достижениям общечеловеческой, единой государственной и отдельной национальной культуры;

4) развитие духовных потребностей учащихся в условиях совместной деятельности учителей, родителей и общности района.

Важная интегрирующая роль национальной культуры отводится таким ее элементам, как язык, музыка, литература, промыслы, искусство, зодчество, танец, все множество фольклорных форм и т.д.

Для чего же требуется такая интеграция? Функционирование национальной культуры в процессе обучения способствует повышению качества усвоения учебного материала, познавательной активности и мотивации учащихся. Введение элементов национальной культуры в содержание уроков усиливает их интегративный потенциал и способствует формированию личности с высоким уровнем интеллектуальной культуры, духовности. Интеграция является объективной потребностью перехода системы регионального образования в качественно новое состояние. Это концептуальная база моделирования всей системы национально-регионального развития образования в новых исторических условиях. В то же время это преимущественно инновационный тип реализации содержания национальной культуры в учебном процессе.

Интегративность национальной культуры реализуется через соответствующую координацию целей учебно-воспитательного процесса, корректировку образования, использование педагогических технологий, межпредметных связей и адекватных им приемов в процессе обучения.

Реализация интегративности национальной культуры осуществляется в следующих целях учебно-воспитательного процесса:

— формирование целостного представления о национальной культуре, включая такие основные ее компоненты как традиции, язык история, литература, создание таких условий, при которых ученики могли самореализовать свои знания о национальной культуре, формирование у учащихся системности знаний о национальной культуре и ее отдельных элементах;

— развитие у учащихся умений распознавать, вычленять национальные особенности культуры из разных предметов и создавать единое целостное представление о ней, умений обобщать и систематизировать свои знания;

— воспитание толерантного человека с большой духовной культурой, формирование его национального самосознания.

Особое значение при формировании национальной культуры отводится национальному языку. Родной язык имеет принципиальное значение для воспитания учащихся в коренной культурной традиции своего народа. Только в условиях активно функционирующего и развивающегося родного языка возможно полноценное использование национальной культуры, усвоение ее гносеологического эпического и эстетического компонентов.



Наша задача — сохранить родной язык, традиции, обычаи и обряды народов, проживающих в нашей Республике.

Государственными языками в Республике Татарстан являются равноправные татарский и русский языки.

Под влиянием национальной языковой среды складываются важные этнопсихологические черты, характерные для данного этноса, поскольку в этой среде заложено определенное видение окружающей действительности, закодированы особенности общения и программы человеческого поведения. Понятно в этой связи, что посредством национального языка задаются и определенные мировоззренческие ориентации. Все это указывает на огромный воспитательный потенциал родного языка и соответствующей языковой среды.

Использование элементов национальной культуры в учебно-воспитательном процессе предполагает:

- определение сущности национальной культуры и ее педагогического потенциала;
- рассмотрение педагогической логики включения элементов национальной культуры в предметы гуманитарного и естественно-математического цикла в допрофессиональную подготовку;
- проектирование элементов национальной культуры и их интеграцию в инвариантное содержание учебных предметов;

### Литература

1. Закон Республики Татарстан. О языках Республики Татарстан (С изменениями и дополнениями, внесенными Законом Республики Татарстан от 28 марта 1996 г.)
2. Статья 3. Правовое положение языков.
3. Харисов Ф.Ф. Национальная культура и образование. — Москва: Педагогика, 2000. — 272 с.
4. Харисов Ф.Ф. Интеграция национальной культуры в учебно-воспитательный процесс. — Казань: Издательство «Хәтер», 1999. — 40 с.
5. Хузиахметов А.Н. Воспитание личности школьника. — Казань: Издательство «Матбугат йорты», 2000. — 224 с.
6. Общественно-политический журнал Татарстан. Казань: Республиканское Государственное учреждение «Редакция журнала «Татарстан»», №7, 2008. — 72 с.

## Формирование умения у учащихся анализировать лирическое стихотворение

Исмагилова З.М., учитель татарского языка и литературы  
МАОУ – лицей-интернат №1 (г.Альметьевск, Республика Татарстан)

Среди многообразных проблем, встающих перед учителем-словесником, изучение лирики в школе закономерно считается одной из наиболее трудных. Учителю литературы необходимо не только самому видеть в процессе чтения лирических произведений «движение авторских чувств и мыслей в стихотворении», определять многозначность поэтического слова», но и осознавать «опасность субъективной трактовки поэтического текста читателем-школьником»; не только знать о необходимости активного сопереживания как условия постижения сути

— организация процесса обучения с элементами национальной культуры, которая предполагает использование методов и приемов проблемно-развивающей, блочно-модульной, аудиомузыкальной и других инновационных технологий обучения;

— непрерывное диагностирование эффективности формирования ценностей и традиций национальной культуры у учащихся на уровне педагогического мониторинга.

Подводя итоги, подчеркнем, что национальная культура должна войти в повседневную жизнедеятельность обучающегося, стать элементом в осуществлении практических дел, в удовлетворении их познавательных, эстетических и иных потребностей, в осмыслении различных сторон жизни общества. При этом, инициативу должны показать, в первую очередь, учителя, ведь учительское слово никакой компьютер не заменит.

Теоретическим фундаментом процесса интеграции национальной культуры выступает предложенная система принципов; методологической базой — совокупность концептуальных направлений реализации этих принципов; технологическим обеспечением — система образовательно-воспитательных целей и средств их достижения.

Несмотря на мировой экономический кризис, теракты и антиправительственные манифестации этносы должны сохранять свой язык, обычаи, традиции, культуру.

стихотворения», но и сделать реально возможным возникновение «общности жизненного и духовного опыта поэта и читателя при знакомстве с лирическим текстом в классе». Таким образом, преподаватель литературы должен профессионально воспринимать поэтический текст и достаточно свободно ориентироваться в особенностях восприятия и анализа лирических жанров (ода, элегия, эпиграмма, послание и др.) учащимися различных возрастных и индивидуально-типологических групп, уметь организовать изучение различных сторон поэтики сти-

хотворного произведения, использовать другие виды искусств при изучении лирики и т.д.

Профессиональные умения учителя-словесника формируются как результат освоения и многократного закрепления знаний о формах подготовки и проведения определенного вида работы и творческой работы в школе или колледже. Процесс формирования профессиональных умений включает в себя такие этапы, которые позволяют обработать все составляющие этих умений. Профессиональные умения анализа лирического произведения в класс включают в себя:

- Читательские умения, связанные с чтением и анализом лирики (проследивать изменения настроения в стихотворении; находить эмоциональный лейтмотив и основную проблему произведения, воспринимать многозначность слов в художественном тексте, определять их роль в произведении, выявлять в изобразительно-выразительных средствах произведения проявление авторского отношения к изображаемому; интерпретировать поэтический текст, передавать динамику чувств в выразительном чтении лирического стихотворения, сопоставлять различные переводы произведения; анализировать тип жанра, ритмику, рифмовку, строфику стихотворения и мотивировать выбор их автором и др.);

- Умения, которые связаны с «чувством аудитории», т.е. умении видеть, как класс реагирует на лирическое произведение, распознавать причины недопонимания, умение найти наиболее верный и короткий путь к воображению и интеллекту слушателей и читателей;

- Педагогические умения создания разнообразных учебных ситуаций, при которых общение учащихся с текстом оказывается более плодотворным.

Задачи формирования умения анализировать на уроках литературы заключаются, таким образом, в том, чтобы, во-первых, актуализировать знания, полученные при изучении историко- и теоретико-литературных дисциплин, с одной стороны, и дидактики — с другой; во-вторых, в том, чтобы развить чувство учебной аудитории, в-третьих, создать условия для конкретных поэтических текстов в конкретных условиях урока; в-четвертых, развивать потребность в творческом осмыслении текста созданием собственных вариантов поэтического текста.

При этом, естественно, необходим процесс осознания читательских умений как специфических, имеющих определенную структуру и закономерности.

Первый этап работы — изучение восприятия лирического произведения читателями разных возрастных групп. Цель занятий — научить выявлять и анализировать характер первичного восприятия поэтического текста. Для этого прежде всего необходимо разработать вопросы и задания для проверки восприятия стихотворений, включенных в школьные программы средних и старших классов.

Сравнительный анализ результатов своей работы и данных, представленных в исследованиях Л.И. Жабицкой, В.Г. Маранцмана, Н.Д. Молдавской, З.Я. Рез других, поз-

воляют найти свои ошибки и таким образом освоить одно из важнейших умений школьного анализа. Одной из основных проблем является подготовка восприятия поэтического текста в классе, создания эмоциональной и интеллектуальной атмосферы, способствующей наиболее полному и глубокому восприятию лирического стихотворения учащимися.

Работа проводится по следующим направлениям:

1. Современные исследования в области поэтики лирического произведения.
2. Психологические проблемы чтения лирического текста.
3. Работа современных методистов и их роль в развитии современных подходов к школьному анализу поэтического текста.
4. Эмоциональный контакт с произведением и работа воображения читателя.
5. Уровни понимания лирического текста.
6. Вариативность урока литературы в зависимости от уровня литературного развития и характера восприятия произведения школьниками.
7. Читательские умения, связанные с освоением учащимися лирики как литературного рода.

Основные составляющие процесса восприятия лирического произведения могут быть представлены в наглядной форме следующим образом (таблица 1).

Анализ характера восприятия лирического стихотворения читателями разных возрастных групп позволяет сделать вывод о наличии нескольких уровней возможной реакции на поэтический текст (таблица 2).

Алгоритм работы учителя на первом этапе подготовки к уроку:

- Проверка уровня восприятия поэтического текста;
- Формирование представления о возрастных и индивидуально-типологических особенностях восприятия лирического произведения учащимися;
- Формулирование задач по выработке определенных читательских умений, связанных с необходимостью развития воображения учащихся данного класса;
- Формирование культуры их эмоционального отклика на лирическое стихотворение;
- Обучение приемом аналитической работы с поэтическим текстом.

Таким образом, определяя основные задачи обучения определенным читательским умениям, мы закладываем фундамент школьного анализа поэтического текста.

Второй этап подготовки к уроку, а именно выбор конкретных целей и приёмов работы с конкретным произведением, требует особого внимания, так как именно он определяет методический сюжет урока.

Перед учителем ставится задача, во-первых, закрепить умения, связанные с разноплановым филологическим анализом лирического стихотворения (рассматривается его структура, способы организации ритма, своеобразие лексики и синтаксиса, средства художественной выразительности и т.п.); во-вторых, отработать рабочую схему рассмотрения поэтического текста в единстве его содержания и формы, пригодную для работы в классе, в третьих, научиться выбирать из многообразия черт, состав-

Таблица 1

<i>Анализ лирического произведения</i>		
Эмоциональный контакт, реакция на настроение произведения	Работа воображения, фантазия	Понимание — интеллектуальная реакция на
<b>а) произвольное</b> , не связанное с реакцией на образы произведения; <b>б) случайное</b> , связанное с реакцией на отдельные слова или образы произведения; <b>с) направленное</b> , связанное с реакцией на систему поэтических образов произведения.	<b>а) произвольная</b> , не опирающаяся на поэтические образы произведения; <b>б) случайная</b> , опирающаяся на отдельные, уже известные словесные образы; <b>с) направленная</b> , опирающаяся на систему поэтических образов произведения.	а) Сюжет и персонажей; б) Лирического героя; с) Композицию, роль детали; д) Ритмическую организацию текста; е) Средства художественной выразительности.

Таблица 2

I. Произвольное II. Произвольное III. Сюжет	I. Произвольное II. Случайное III. Сюжет	I. Направленное II. Случайное III. Сюжет, лирический герой
I. Направленное II. Направленное III. Композиция, лирический герой	I. Направленное II. Направленное III. Ритмическая организация; композиция, лирический герой	I. Направленное II. Направленное III. Средства художественной выразительности; композиция, деталь; лирический герой

ляющих своеобразие поэтики данного произведения, те, что могут быть интересны и важны для потенциального читателя.

К каждому из предложенных для разбора стихотворений необходимо тщательно подобрать научные материалы по истории создания, публикации, оценки современниками и читателями-потомками стихотворения, а также сведения об опытных его литературоведческого исследования. Выполнение таких заданий позволяет не

только обогатить восприятие поэтического текста, но и выработать достаточно отчетливое представление о соотношении научного и школьного анализа, о многих принципиальных отличиях первого от второго. Такая работа способствует формированию важного профессионального умения-умения выбирать направление школьного разбора поэтического текста. Итогом этого этапа работы станет выполнение заданий по созданию опорных конспектов и схем анализа поэтического текста.

## Готовность учащихся к учебно-исследовательской работе

Кабалоев З.В., Хадарцева А.Б., Басаева В.С.

МОУ СОШ №1 п. Верхний Фиагдон, Алагирский район, РСО – Алания

Организация учебно-исследовательской деятельности в школе — бурно развивающееся направление современного школьного образования, ставшее в последнее время объектом пристального внимания не только в учительской практике, но и в педагогической науке.

Перед современной школой стоит задача формирования творческой, разносторонне развитой личности. Творчество невозможно без познавательной активности. В нашей работе мы рассматриваем организацию исследовательской деятельности учащихся как одно из важных условий развития познавательной активности. Главное отличие детей, способных принимать участие в исследовательской работе, — наличие у них потребности узнавать новое.

Образовательная программа формирования интеллектуальных, исследовательских и общеучебных умений и навыков (1–11 классы), разрабатываемая и реализуемая в МОУ СОШ п. Верхний Фиагдон, направлена на развитие у детей системного мышления и формирование целостной картины мира, развитие способностей к постановке и решению проблем, способностей к пониманию других людей и самого себя.

Учебная деятельность построена таким образом, чтобы ученик находился в позиции исследователя, открывающего с помощью учителя и своих одноклассников законы окружающего мира. Применение метода открытия сочетается с использованием разнообразных приемов твор-

ческого обучения, как наиболее естественной и продуктивной формы познания.

Вовлечение учащихся в исследовательскую деятельность осуществляется: на уроках, в системе дополнительного образования, а также в кружках. Такой подход оказывается весьма эффективным. Реализация проектной и исследовательской деятельности становится возможной в рамках разнообразных форм образовательной деятельности на базе школы, поскольку как на уроках, так и в рамках дополнительного образования планируется создать разнообразные и комфортные условия для развития детей, реализации творческих способностей учащихся.

Возможности для раскрытия творческой индивидуальности детей и удовлетворения их разнообразных познавательных интересов, осуществляется также в ходе урока. В ходе подготовки домашнего задания это проведение наблюдений, постановка опыта, проблемный анализ текста, подготовка вопросов для дискуссии, анкеты, творческие работы. На уроках создаются проблемные ситуации, во время которых идет активизация познавательной деятельности учащихся в поиске и решении сложных вопросов, требующих актуализации знаний и построения гипотезы.

В основной школе (5–9 классы) учащиеся вовлекаются в решение проблем разного характера и сложности. Ребята умеют решать проблемы и их ставить, рассматривая в разных плоскостях. Используются такие формы работы, как проведение круглого стола, написание статей различного типа, проведение полевых исследований, мини-конференций, чтений. Опыт такой работы, показывает, что в результате этого у большинства учащихся появляется интерес к более углубленному изучению предметов и отдельных тем, расширяется кругозор, поддерживается творческая атмосфера на уроках и в общении с детьми, стимулируется творческое отношение детей к действительности.

К старшему школьному возрасту (10–11 классы) дети выходят на уровень проведения серьезной самостоятельной научно-исследовательской работы. Самостоятельные исследования проводятся под руководством научного руководителя. Результаты своих работ дети представляют на ежегодных школьных конференциях, лучшие работы по результатам решения научно-методического совета школы рекомендуются для участия в областных и всероссийских конкурсах, фестивалях, форумах и конференциях.

Проанализировав, самостоятельные работы учащихся за десять лет в школе МОУ СОШ п. Верхний Фиагдон (учащиеся 9–11 классов) установлено, что профессиональный интерес учащиеся ставят на первое место 55%, интерес к предмету 33%, личностная самореализация 12%. Все работы старшеклассников выходили за рамки школьной программы по своему содержанию. Анализ исследовательских работ старшеклассников показывает, что учащиеся успешно переносят навыки исследовательского подхода к обучению за рамки школьной программы не только в сфере интересующих их предметов (40%), но

и используют этот подход для осознания жизненных целей и решения жизненных задач и проблем (60%).

С 1992 года школу закончили с золотой и серебряной медалью 26 учеников. Каждый год 95% выпускников школы поступают в вузы республики Северной-Осетии и России.

Прослеживается динамика роста успеваемости в течение года по многим предметам учащихся, которые занимаются научно-исследовательской работой, активное участие этих детей во внеклассных мероприятиях, рост как в творческом, так и личностном плане. Отмечено, что учащиеся, занимавшиеся научно-исследовательской работой легко адаптируются в вузах, занимают общественные места.

К положительным результатам совместной работы следует отнести значительно возросший за последний год уровень представленных учащимися работ МОУ СОШ п. Верхний Фиагдон, участие большой группы ребят в городских, областных конференциях и всероссийских конкурсах, получение ими высокой оценки научного совета конкурса в виде призовых мест (дипломы 1, 2 и 3 степени, почетных грамот и т. д.).

В 2010 году победителями школьного тура Всероссийской олимпиады по общеобразовательным предметам стали 15 ребят, муниципального тура — 5 человек из Верхне Фиагдоской школы.

Призерами VIII Регионального конкурса молодых исследователей «Ступень в науку» стали ученица 9 класса Кубатиева Зарина (I-место, секция «Этнография», рук. Каргинова Ф.К.), ученица 10 класса Чельдиева Фатима (II-место, секция «Краеведение», рук. Джиеова Т.З.), и ученица 11 класса Дулаева Алина (II-место, секция «Химия», рук. Кабалоев З.В.).

Ежегодно проводится школьная научно-практическая конференция в рамках недели науки. Опыт проведения конференции показывает, что ребята не только с большим интересом слушают выступления докладчиков, но и активно участвуют в обсуждении каждой представленной на конференцию работы. Подготовка к конференции требует четкой организации, поэтому проводятся как индивидуальные консультации с учащимися, так и с учителями руководителями ученических исследований (написание экспериментальной работы, аналитической части, оформлению работы, тезисов и доклада выступления на конференции), проводятся совещания с учителями.

Сложилась определенная система работы в течение года. В сентябре и октябре месяце предлагаются учащимся списки тем, по которым можно осуществлять поиск исследования. Школьник имеет право выбора руководителя и выбора темы. После обсуждения с руководителем плана исследования тема окончательно определяется и утверждается. Темы исследовательских проектов выбирают в основном интегрированные, междисциплинарные.

Анализ тем научно-поисковых работ школьников показывает, что они самые разнообразные и служат общей



цели обучения в школе: воспитанию интеллектуально и эмоционально развитой личности, исповедующей здоровый образ жизни и способных к самоопределению на основе гуманистических установок. Поисковая деятельность направлена на более глубокое изучение программных вопросов. Материалы этих работ защищаются на научных сессиях. Часто практикуются выступления учеников 10–11, 8–9 классов на уроках по соответствующей тематике. Такая форма защиты научных работ проходит достаточно оживленно, докладчику задается много вопросов, происходит дискуссия, в которой школьнику необходимо показать умение слушать других и отстаивать свою позицию. Из общего количества тем работ защита в учебном классе составляет около 55%.

Анализируя учебно-исследовательскую деятельность учащихся видно, что приобщение детей к научной работе в условиях школы сразу решает несколько важных педагогических проблем: стимулирование интеллектуальной активности школьников; приобщение учащихся к самостоятельной творческой деятельности; развитие творческого потенциала личности; подготовка к вузовскому образованию; развитие познавательного интереса учащихся младших классов; реализация потребности в самоутверждении личности.

Творческий образовательный потенциал деятельности учащихся на уроках отражен в творческих достижениях на уроках и во внеурочное время в выполнении творческих работ.

На школьном уровне в 2010 году состоялось литературная гостиная «Сонеты Шекспира». Игра проходила между 10 и 11 классом. А также литературные игры между 2–3 классом (по творчеству Агнии Барто) и 4–5 классами (по рассказам Драгунского).

Говоря о творческих успехах учащихся, хочется, конечно, сказать и о высоких достижениях команды «Кактус» школы п. Верхний Фиагдон, руководителем интеллекту-

ального клуба которого является учитель русского языка и литературы Каменева Наталья Николаевна.

Учащиеся школы п. Верхний Фиагдон не забывают и о своих товарищах, которые погибли во время теракта в школе № 1 г. Беслана. Учащимися 11 класса школы п. Верхний Фиагдон в 2010 году, со своим классным руководителем, Басевой Викторией Славовной и учителем Каргиновой Фатимой Казбековной посетили школу, где произошла трагедия, и почтили минутой молчания, возложили цветы в спортзале школы, а также на мемориале в «Городе ангелов».

Немаловажным в подготовке учащихся является, и создание профильного образования, которое существует в школе п. Верхний Фиагдон.

Число обучающихся, продолживших свое обучение в ВУЗах по профилю обучения в динамике по учебным годам составляет:

2007–2008 – 52%

2008–2009 – 41%

2009–2010 – 60%

Профильное образование — это целая система, где все взаимосвязано. Для ее эффективной работы, в школе п. Верхний Фиагдон работают подготовленные учителя высокого уровня, ведь основа нового образовательного «здания» — конечно, учитель. Имеются также специальные учебники, и лаборатории на современном уровне.

Следовательно, подобное обучение предполагает развитие учащихся. Знание таких показателей учащихся дает возможность педагогу конструировать образовательные программы и определить предмет контроля образовательных результатов.

Педагогу необходимо совершенствовать технологию обучения и помнить, что когда позволяется ученику самостоятельно что-то изобрести или открыть, развивается его творческая активность.

## Методы обучения декоративной живописи на занятиях со школьниками младших классов в художественной студии

Ковалевский А.Н. ассистент

Московский педагогический государственный университет

Современная декоративно-прикладная живопись понятие, обширное для того, чтобы можно было ограничить всё какими-то определёнными рамками. В современном времени, как отмечают С. Михайлов и Л. Кулиева, трудно представить себе какую-либо сферу человеческой деятельности, в которой бы не принял участие художник. Причём, декоративно-прикладное искусство (ДПИ) — не какое-то отрешённое понятие, возникшее на рубеже XIX и XX-го веков. Это основная определяющая стиля, жизни и поведения человека в обществе. Знакомиться с ним че-

ловеку желательно с начала своего обучения. Но ДПИ до сих пор не включено Министерством образования в программу обучения школьников.

В работе с каждым учащимся необходимо с самого начала опираться на практику, накопленную ранее. Пример: уровень живописного понимания, владение цветом, светом во многом определяет качество обучения детей. В этом — актуальность проблемы.

Имея представление о декоративно-прикладном искусстве, человек будет способен для создания комфор-

твой среды для обитания, деятельности и творчества. Именно на это были рассчитаны программы обучения в русских гимназиях.

Что бы ни происходило в обществе — новые музыкальные увлечения, интерес к старым рецептам выпечки домашнего хлеба — всё находит отражение в дизайне, который в свою очередь способствует дальнейшему развитию новых тенденций». (С. Михайлов).

По нашему мнению, самостоятельность к художнику, как творцу, приходит при понимании следующих факторов:

1. Всякое знание и понимание живописи говорит о том, что дано человеку в чувственном восприятии;

2. То, что дано нам в чувственном восприятии, мы можем знать с абсолютной достоверностью и делиться этим с окружающим миром через свои произведения;

3. Все функции знания и понимания сводятся к изображению предмета или же композиции предметов.

В процессе обучения важны научная обоснованность в изложении основополагающих вопросов теории — именно так школьник начинает быстрее понимать преподавателя. Далее, важна последовательность в овладении методами и приёмами передачи характера освещения и создании композиции. Необходимо обращать внимание школьников на «болезнь искусственного упрощения», так как это вызывает недоверие зрителя. А это, в свою очередь, приводит к полному непониманию и неприятию образа. Из этого убеждения естественно следует:

1) понимание образного и научно обоснованного знания как набора догадок о мире декоративно-прикладного искусства и дизайна — догадок, истинность которых установить нельзя, но можно обнаружить их ложность;

2) критерий демаркации (разграничение, определение границ) — лишь то знание научно, которое фальсифицируемо;

3) метод изучения образа — пробы и ошибки.

Развития в мастерстве художника нет, признается только изменение: сегодня вы вышли из дома в пальто, но на улице жарко; завтра вы выходите в рубашке, но льет дождь; послезавтра вы вооружаетесь зонтиком, однако на небе — ни облачка, и вы никак не можете привести свою одежду в соответствие с погодой. Даже если однажды вам это удастся, все равно вы этого не поймете и останетесь недовольны. Так и в создании этюдов, композиций и подборе для этого подручных средств учащийся всё понимает с начальных образных примеров.

Анализируя творчество родоначальников современного декоративно-прикладного искусства, приходишь к выводу о том, что творчество не может быть рациональным, как считает большинство философов и ученых. Действительно, что отличает творчество от мифа или сказки? К характерным особенностям мифа обычно относят то, что его основные идеи объявлены священными: всякая попытка посягнуть на эти идеи наталкивается на табу. Любое творчество, не согласующееся с центральными идеями мифа, отбрасывается, никакие идеи, аль-

тернативные по отношению к основным идеям мифа, не допускаются.

Декоративно-прикладное искусство обычно определяют как сферу человеческой деятельности, направленную на получение, обоснование и систематизацию истинного знания о красоте мира, которую каждому необходимо усвоить с ранних лет обучения.

Оно является искусством изготовления предметов быта, имеющих, не только утилитарное значение, но и обладающих определенными художественными качествами, — в ряде отношений может рассматриваться по аналогии с архитектурой. Дополнительное определение специфики произведений декоративно-прикладного искусства состоит в том, что их художественные качества являются не приложением к утилитарному назначению вещи, а служат средством его выявления.

Функциональный принцип представляется наиболее рациональным, хотя он и обладает определенной ограниченностью — недостаточно подчеркивается то обстоятельство, что полезный предмет приобретает значение произведения прикладного искусства только тогда, когда лежащий в его основе материал обработан в соответствии с требованиями законов красоты. Современная действительность порождает тенденцию к простоте, лаконичности, отказу от излишней детализации.

Нынешние публикации во многих периодических изданиях затрагивают лишь отдельные сектора и структуру дизайна, но почти никто не упоминает об изучении ДПИ со среднего школьного возраста. Многие материалы могут быть использованы только для чтения, либо для научно-теоретических решений, но никак не для обучения школьников.

Следует обращать внимание школьников на примеры плоскостной живописи, пуантилизма и особенно мозаики. Вся живопись была первоначально плоской, и только Ренессанс внес в нее перспективу, третье измерение и, позднее, светотень. Условно различаются два типа живописного изображения: линейно-плоскостное и объёмно-пространственное, но между ними нет чётких границ. Для линейно-плоскостной живописи характерны плоские пятна локального цвета, очерченные выразительными контурами, чёткие и ритмичные линии. Эта живопись всегда функционировала главным образом в ансамбле с архитектурой, подчиняясь глади стен и архитектурным членениям. Сразу же необходимо дать понять школьникам интерпретацию цвета и света в живописи, дизайне и архитектуре.

Во время работы над статьей мы пришли к выводу, что преподавателю-художнику во время работы с подростками нужно учитывать:

а) систематизировать отдельные разрозненные публикации для ознакомления школьников с уже существующими стационарными фактами;

б) обсуждать со школьниками возможности целостной картины дизайна как феноменального явления декоративно-прикладного искусства и вообще художественной культуры современности;

- в) обращать внимание на поиск определённых светотеней в декоративно-прикладном искусстве и дизайне;
- г) учитывать философию искусствоведческой интер-

претации света и цвета в создаваемом образе и постоянно обращать внимание школьника на специфику дизайна с момента его возникновения и до настоящего времени.

### Литература

1. Аксёнов Ю.Г., Левидова М.М. Цвет и линия. М., 1986., Алексеев С.С. О колорите. — М., Искусство, 1962., Беда Г.В. Тоновые и цветовые отношения в живописи. М., 1964.
2. Мадьцева Ф.С. Мастера русского пейзажа. М.: Издательский дом «Искусство», 2002.
3. К. Юнг «Подход к бессознательному» (В сб. «Человек и его символы», Б. С. К., 1996.
4. Колорит как основа живописи (учебное пособие). [http://abc.vvsu.ru/Books/up\\_kolorit\\_kak\\_osn\\_zshivop/](http://abc.vvsu.ru/Books/up_kolorit_kak_osn_zshivop/)

## Проблемы воспитания основ духовной культуры младшего школьника и пути их решения

Колесникова А.А., аспирант

Оренбургский государственный педагогический университет

Современные исследователи проявляют глубокий интерес к вопросам воспитания духовной культуры; духовно-нравственное развитие детей, наряду с воспитанием и социализацией, занимает доминирующее положение среди задач проекта Федерального государственного стандарта общего образования. И это не случайно, так как формирование общечеловеческих и духовных ценностей и педагогических ориентиров воспитания духовной культуры подрастающего поколения и, в особенности, младшего школьника — одна из главных задач современного воспитания.

В настоящее время имеется ряд проблем в воспитании основ духовной культуры младшего школьника, связанных с ослаблением духовно воспитывающей функции школы; ориентацией значительной части российского общества на западную идеологию; неразработанностью общепедагогических и организационно-методических условий и средств воспитания основ духовной культуры в рамках традиционной воспитательной системы; неполнотой теоретических знаний о природе духовности и духовной культуры; отсутствием научно обоснованной системы воспитания основ духовной культуры младшего школьника.

Современный младший школьник оказался наиболее восприимчив к негативным воздействиям, детерминированным кризисом духовных ценностей российского общества в силу своих возрастных особенностей, а также в силу несформированности мировоззренческих позиций. Социологические исследования жизненного мира младших школьников показывают, что воспитательное и социализирующее воздействие таких источников информации как интернет, радио, телевидение, компьютерные игры, кино, журнальная и газетная продукция нередко перекрывает влияние родителей, учителей, воспитателей. Передачи телевидения, опираясь на фундаментальные социокультурные и психологические механизмы, сориентированы отнюдь не на нормальную человекообразную логику со-

циализации и сохранения психического здоровья, а, напротив, работают на их разрушение [2, с. 7]. Доказано, что формирование основ духовной культуры младшего школьника наиболее продуктивно осуществлять в этом возрасте в процессе интегративного освоения общечеловеческих ценностей, так как младший школьник более открыт к восприятию любви, добра, радости. Образовательные учреждения должны обеспечить гармоничность духовного и интеллектуального развития, удовлетворить духовные потребности, реализовать возможные духовные способности младшего школьника.

Воспитание основ духовной культуры младшего школьника — это целенаправленный процесс, основанный на гармонизации индивидуально и социально направленных целей младшего школьника. Наиболее общая цель воспитания основ духовной культуры младшего школьника — способствовать саморазвитию и осознанию потребности младшего школьника в воспитании основ духовной культуры.

К наиболее общим признакам понятия «воспитание» относятся: целенаправленность, которая предполагает освоение социально-культурных ценностей общества и развитие индивидуальности воспитанника, его самоактуализацию; диалектичность, которая обуславливает воспитание как средство, процесс и результат; взаимодействие педагога и воспитанника по освоению культурных ценностей, по формированию отношений к миру, себе и другому; продуктивность [4, с. 8].

Личность младшего школьника духовно обогащают следующие «способы совместного бытия педагога и детей, детей друг с другом:

- в познавательной сфере — со-зерцание, со-средоточение, со-отнесение, со-поставление, со-мнение;
- в эмоциональной сфере — со-участие, со-переживание, со-чувствие, со-страдание;

• в поведенческо-волевой сфере — со-зидание, со-трудничество, со-действие, со-противление, со-ревнование

Именно в области духа мы с детьми — со-трудники» [1, с. 51].

Воспитание основ духовной культуры младшего школьника рассматривается нами как динамичный, развивающийся процесс, предусматривающий непрерывность и длительность его осуществления.

При оценке уровня воспитанности духовной культуры младшего школьника мы испытывали трудности, во-первых, в выборе критериев измерения воспитанности духовной культуры младшего школьника; во-вторых, в определении основы воспитания духовной культуры; в-третьих, в определении ценностей, ставших для человека своеобразными регуляторами поведения, высшие из которых — Истина, Добро и Красота. По итогам констатирующего этапа эксперимента в соответствии с разработанными нами критериями и показателями были выделены три уровня воспитанности духовной культуры младшего школьника: пассивный, конструктивный и креативный. Теоретический анализ показал, что к настоящему моменту единых критериев оценки воспитанности духовной культуры младшего школьника в науке не выработано. Чтобы определить эффективность действия определённых педагогических ориентиров воспитания духовной культуры младшего школьника, необходимо уточнить критерии воспитанности духовной культуры младшего школьника. На основе изучения теории и экспериментальных данных для оценки уровня воспитанности духовной культуры младшего школьника нами были выделены четыре основных критерия: мотивационно-ценностный, когнитивно-содержательный, деятельностный и эмоционально-оценочный.

Предполагаем, что воспитание основ духовной культуры ориентировано на выполнение в обществе её главных функций (оценочная, познавательная, мировоззренческая, воспитательная, регулятивная).

**Оценочная функция** — духовные оценки распространяются на все действия человека, опираются на его личную ответственность, на общественное мнение.

**Познавательная функция** — формирование знаний о духовной культуре и представлений о внутреннем духовном мире человека, чувственное осмысление каких-либо действий.

**Мировоззренческая функция** — знания о духовной культуре подводят человека к высшим духовным ценностям, к смыслу жизни, представлению о мире в целом.

**Воспитательная функция** — знания о духовной культуре формируют личностную духовную направленность человека, способствуют проведению целенаправленной воспитательной работы, регулированию школьной дисциплины и индивидуального поведения учащихся; система оценок человека определяется его духовностью, знаниями о духовной культуре, духовных ценностях и духовным опытом жизни и поведения.

**Регулятивная функция** — регулирует все сферы

жизнедеятельности человека, предъявляя к нему максимальные требования (равнение на идеал, на высшие духовные ценности).

Систематическое воспитание основ духовной культуры учащегося в начальной школе способствует освоению и осмыслению системы духовных ценностей, оценок действий, поступков и поведения сверстников, развивает духовные чувства младшего школьника, закладывает основы его духовного поведения. Для осуществления воспитания основ духовной культуры младшего школьника потребовались следующие способы: сообщение необходимых знаний о духовной культуре при изучении общеобразовательных предметов школьной программы; постепенное накопление знаний о духовной культуре в процессе практической деятельности; представление знаний о духовной культуре в интегративных и элективных курсах; сообщение базовых знаний о духовной культуре посредством самостоятельных учебных курсов, учитывающих возрастные особенности детей; получение знаний о духовной культуре в рамках дополнительного образования. Каждый из предложенных выше способов помогает воспитанию основ духовной культуры и формированию личности младшего школьника.

Процесс воспитания основ духовной культуры младшего школьника можно условно разделить на три этапа: установочно-целевой, собственно этап воспитания и рефлексивно-результативный этап.

Целью **установочно-целевого этапа** является мотивация младшего школьника на воспитание основ духовной культуры.

На **этапе воспитания** осуществляется качественное преобразование структуры и содержания воспитания основ духовной культуры младшего школьника.

**Рефлексивно-результативный этап** требует отслеживания уровня воспитанности духовной культуры младшего школьника.

В процессе исследования мы столкнулись с проблемой недостатка единых принципов, правил и педагогических ориентиров в воспитании духовной культуры младшего школьника. Доказано, что педагогические ориентиры определяют категориальный аппарат сознания учителя как профессионала и человека; являются основой оценки социальных, политических, нравственных, социально-психологических явлений и процессов; составляют общий профессиональный и нравственный «профиль» личности учителя [3, 43].

Теоретический анализ и анализ опыта позволили уточнить ориентиры, обеспечивающие эффективность воспитания основ духовной культуры младшего школьника: *общечеловеческие духовные ценности; православно-христианские добродетели; природосообразность; индивидуальность; ориентация на Другого; духовно-нравственный идеал; воспитание личным примером; культура и произведения искусства (культурологический характер воспитания духовной культуры); соборность; совершенствование и гармонизация*



*внутреннего мира человека; активная деятельность младшего школьника.*

Диагностика воспитанности основ духовной культуры младшего школьника осуществлялась согласно целей их воспитания; построения совместной деятельности педагогов и младшего школьника, направленной на воспитание основ духовной культуры; отбора, модификации и применения общепедагогических и организационно-методических условий и средств воспитания основ духовной культуры; педагогической подготовки младшего школьника к работе над собой; выявления эффективности конечного результата (повторная диагностика самовоспитания младшего школьника), что актуализировало постановку и решение следующих задач:

- создание благоприятных условий для самовоспитания основ духовной культуры младшего школьника;
- организация самопознания и самовоспитания младшего школьника, формирование у него адекватной самооценки;
- включение младшего школьника в разнообразные виды деятельности, способствующие воспитанию основ духовной культуры;
- отбор, модификация и включение в образовательный процесс педагогически целесообразных средств и стимулов воспитания основ духовной культуры.

#### Литература

1. Григорьев Д. В. Духовное и социальное в воспитании человека // Народное образование, №1, 2010. — С. 47–51.
2. Никандров Н. Д. Российская академия образования: итоги деятельности и перспективы научных исследований // Педагогика, №1, 2009. — С. 3 – 8.
3. Педагогика: Учебное пособие / В. Г. Рындак, Н. В. Алехина, И. В. Власюк и др.; Под ред. проф. В. Г. Рындак. — М.: Высшая школа, 2006. — 495 с.
4. Рындак В. Г. Младший школьник и близкие ему люди: воспитание уважительного отношения. Программы. Хрестоматия. Методические рекомендации: Учебное пособие / В. Г. Рындак, О. С. Тимофеева. — Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2004. — 264 с.

## Школьный предмет «Народное музыкальное творчество» и его роль в системе непрерывного музыкального образования

Косарева Л.Г., преподаватель  
ДМШ №1 им. С.И.Танеева, г. Владимир

Одной из актуальных проблем современной российской музыкальной педагогики является совершенствование системы взаимоотношений «Школа — ССУЗ — ВУЗ». Основу этой вертикали образует детское музыкальное образование. Однако предмет «Народное творчество», то есть знакомство школьников с богатым наследием прошлого, с высокими образцами народного певческого и инструментального искусства, в программах ДМШ отсутствует. В курсе музыкальной литературы теме «На-

Установлено, что наиболее стимулирующее влияние на младшего школьника оказывают те педагоги, которые сами высоко духовно развиты. Духовность педагога, моральные нормы и правила, которыми он руководствуется в жизни и профессиональной деятельности, его отношение к ученикам и коллегам имеют очень большое значение для воспитания основ духовной культуры младшего школьника. Современный педагог должен научить сохранять высшие ценности, нести нравственные идеалы, развивать духовные традиции России.

Результаты исследования позволяют отметить, что воспитание духовной культуры младшего школьника предполагает актуализацию и дальнейшее развитие духовных способностей младшего школьника, формирование у него ценностного отношения к себе, к другим людям и к окружающему миру в целом посредством приобщения к духовным ценностям. Обращение к духовной культуре, к духовным ценностям — ведущие ориентиры современной российской школы. Полноценное воспитание личности младшего школьника невозможно без целенаправленного воспитания его духовной культуры. От того, какими педагогическими ориентирами для воспитания основ духовной культуры младшего школьника будет руководствоваться современное общество, зависит его собственное будущее.

родная песня и её использование в произведениях русских композиторов — классиков» отведено четыре часа, что явно недостаточно в современных условиях. Русское народное творчество — основа для возникновения и развития русского профессионального искусства, заслуживает большего внимания.

С давних времён именно в музыке люди стремились выразить своё отношение к происходящему, свои мысли и чувства. Фольклор до сих пор сохраняет своё значение,

широко используется во всех областях литературы и искусства, проникает в сферу детского воспитания и образования.

Новое столетие отмечено небывалым ростом музыкальной информации. Современное общество захлестнуло постоянно возрастающий стихийный музыкальный поток, который оказывает огромное влияние на формирование эстетических взглядов детей. Поэтому очень важно уже с раннего возраста заложить в ребёнке фундамент хорошего вкуса. И главная роль в этом принадлежит народному творчеству. Как говорил С.Миропольский, именно «народная наша песня служит незаменимым средством для образования здорового вкуса, понимания изящного и способности им наслаждаться».

В нашей школе, одной из старейших в России, около пятидесяти лет существует оркестр русских народных инструментов, многие учащиеся помимо школы с увлечением занимаются в различных музыкально — этнографических ансамблях города, выступают с сольными концертами. Но ребёнок, выросший в городе, чаще всего воспринимает фольклор как экзотику, музейный экспонат. Необходимо приобщить детей к новому для них пласту русской музыки и убедить в том, что народное творчество — это не второсортная культура, а богатый источник мудрости и духовных ценностей..

С этой целью в школе введён предмет «Народное музыкальное творчество» и разработана программа, которая предназначена для учащихся ДМШ и ДШИ.

Основная цель предмета — формирование у школьников целостного представления о фольклоре, воспитание интереса, уважения и бережного отношения к истории своего народа, к его культуре.

Основные задачи курса: дать детям знания в области русского народного творчества, определить его место в мировой культуре, раскрыть эстетико-художественную ценность русского фольклора, его значимость.

Программа рассчитана на один учебный год и выстроена по принципу «от простого к сложному»: от знакомства с отдельными жанрами народного творчества и инструментами народного оркестра — к восприятию фольклора как целостной системы.

Данная программа базируется на курсе народного творчества, изучаемого в ВУЗах и средних специальных учебных заведениях. Вместе с тем, в ней учитывались возрастные особенности учащихся и специфика детских музыкальных учебных заведений. Этим обусловлено расширение и выделение в отдельный раздел таких тем, как «Русское народное многоголосие», «Русские народные музыкальные инструменты», «Оркестр русских народных инструментов».

Творчество народа — это особая культура, связанная с определённым образом жизни, где человек ощущал себя частью природы и был с ней неразрывно связан. Чтобы понять фольклор, необходимо, прежде всего, понять древних людей, его создавших. Поэтому во вступительном разделе «Народное творчество и его специфические осо-

бенности» введены новые главы — «Мир и человек в древней Руси», «Народный костюм», «Крестьянское жилище».

В программу добавлена новая тема — «Историческое развитие русского народного музыкального творчества». Представляется целесообразным использование её в качестве заключительного раздела, так как это даёт возможность суммировать и систематизировать полученные ранее знания.

Для раскрытия содержания данного предмета используются следующие формы работы: беседа с учениками, слушание музыкальных примеров и их анализ, разучивание некоторых образцов и их исполнение.

Плодотворным для музыкального воспитания учащихся является включение в урок игрового момента: инсценировка песен, импровизация (вокальная, двигательноритмическая), конкурс частушек и т.п. «Музыкальные паузы» подобного рода наглядно раскрывают вариантную природу фольклора, способствуют развитию памяти, певческо-слуховых навыков, творческих способностей детей. Элементы игры необходимы и при проведении проверочных работ по итогам четвертей и учебного года.

Следует активно привлекать учащихся к исполнению народных песен и предлагать им подражать манере народных певцов, что даёт возможность полнее ощутить специфику местных традиций.

Большое внимание необходимо уделять самостоятельной практической работе учащихся не только на уроке, но и дома. При разработке домашних заданий рекомендуется применять дифференцированный подход в зависимости от поставленной цели.

Процесс изучения основных положений курса предполагает использование фрагментов русской классической музыки, знакомство с исполнительским искусством профессиональных коллективов России.

Однако важно обратить внимание учащихся на то, что фольклор — это не только исходный материал для обработки, а прежде всего кладёшь мудрости, эстетических и нравственных идеалов.

Почувствовать народную песню, ее своеобразие, красоту, ее дух можно лишь соприкасаясь с подлинным исполнением. Поэтому основу иллюстративного материала на уроках должны составлять именно аутентичные («натуральные») звукозаписи.

Для более полного и углублённого освещения некоторых тем программы важно привлечение материалов других видов искусства (поэзии, литературы, живописи и др.). В целях повышения интереса к уроку целесообразно постоянное использование наглядных пособий: репродукций, диапозитивов, фильмов (или фрагментов). При подборе иллюстративного и лекционного материала важно учитывать прежде всего местные традиции. Музыкальное творчество русского народа разнообразно, многопланово, тесно связано с историей страны. Каждая область, следуя общерусским правилам, всё же имеет свои характерные особенности, сохранившиеся до наших дней.

Владимирский край занимает достойное место в этом ряду, поражая богатством, многожанровостью, неповторимым своеобразием.

Программа состоит из трёх частей: 1часть — примерный тематический план, 2часть — содержание предмета, 3часть — список литературы. Необходимым дополнением к программе является приложение, в котором изложен перечень репродукций и «звучащих» примеров, используемых на уроках.

Преподавателю, ведущему данный предмет, предоставляется возможность по собственному выбору организовать иллюстративный материал в соответствии с возможностями и условиями работы (наличие учебно-методических пособий, техническая оснащённость и т.п.).

Опыт работы показывает, что дети, приобщившиеся к народным традициям, с уважением и интересом относятся

не только к своей, но и к иной музыкальной культуре. Они лучше разбираются в окружающем их музыкальном хаосе, большая часть которого по меткому определению Д.Б. Кабалевского является «музыкальным мусором». Обращение на занятиях к истокам русской речи даёт возможность учащимся почувствовать красоту и глубину родного языка, что является насущной необходимостью в условиях кризисной ситуации в этой области из-за обилия сленга. Опора в образовательном процессе на региональный компонент позволяет приобщить детей к истокам своей малой родины, воспитывает любовь к родной земле.

Таким образом, предмет «Народное музыкальное творчество» играет важнейшую роль в воспитании и образовании подрастающего поколения и является необходимым звеном в неразрывной цепочке музыкальных образовательных учреждений.

## Использование компетентностно-ориентированных заданий на уроках литературного чтения в младшей школе

Лезина О.М., учитель начальных классов  
МАОУ «Гимназия №10» (г. Пермь)

Современный урок предполагает видение учителем развивающего потенциала урока: развитие проблемно-творческого, критического мышления учащихся, формирование предметных, надпредметных, ключевых образовательных компетенций, развитие их эмоциональной и мотивационной сферы. Знание — не самоцель, а средство для самоопределения человека в мире, способ вхождения ребёнка в культуру и осознания им себя в культурном пространстве — вот то, к чему стремится современный учитель.

Цель обучения литературному чтению в начальных классах — формирование «талантливого читателя» (С.Маршак), т.е. читателя, адекватно, полноценно и творчески постигающего литературное наследие человечества.

В «Концепции модернизации Российского образования» — делается акцент на развитие самостоятельности учебных действий учащихся. Требования, предъявляемые к выпускнику начальной школы, предполагают, не только овладение учащимися предметными знаниями, умениями и навыками, но и овладение разными способами деятельности.

Помимо стандартных заданий, определённых рамками программы по курсу «Литературное чтение», современный урок требует применения компетентностно-ориентированных заданий, направленных на формирование ключевых компетенций.

В начальной школе необходимо и возможно заложить основы готовности к решению проблем, готовности к самообразованию, готовности к использованию информационных ресурсов, коммуникативной компетентности.

Одним из средств развития ключевых компетенций является использование компетентностно-ориентированных заданий.

Представленные ниже методики направлены на развитие у детей информационных, коммуникативных компетенций и компетентности разрешения проблем, позволяют научить их поиску и отбору информации, публично выступать перед одноклассниками, ставить и отвечать на заданные вопросы, организуют деятельность учащихся, а не воспроизведение ими информации или отдельных действий.

### Методики

#### • «Верно — неверно»

К тексту предлагаются истинные и ложные высказывания. Задание позволяет учителю провести контроль за усвоением содержания текста, пониманием причинно-следственных связей и направлено на формирование информационных компетенций.

Прочитай текст Н.Осипова «Подорожник». [2, с.8]

#### Характеристика задания.

Компетентность: Информационная.

Аспект: Первичная обработка информации.

#### Структура задания.

Стимул: Ты прочитал рассказ Н.Осипова «Подорожник». Помоги одноклассникам найти верные высказывания.

Задачная формулировка: Отметь в таблице верные высказывания.

Таблица 1

Источник:

А	Автор называет «европейским пришельцем» подорожник.
Б	Автор сравнивает листья и стебли подорожника с пружинами.
В	Напористость — это настойчивость и энергичность.
Г	В сырую погоду семена подорожника увеличиваются в размере.
Д	Семена подорожника в Америку завезли учёные.

**Инструмент проверки (ключ):** верные ответы: А, В — 2 балла; другой вариант ответа — 0 баллов; максимальное количество баллов: 2 балла.

• **«Что лишнее»**

Предлагается ассоциативный ряд, отражающий содержание того или иного текста. Учащимся предлагается найти лишнее понятие, что позволяет определить уровень владения материалом. Задание направлено на развитие предметных компетентностей.

**Прочитай рассказ Е. Лебедева «Ямал — земля такая белая».** [2, с.5]

**Характеристика задания.**

Компетентность: Самоорганизационная.

Аспект: Планирование ресурсов.

**Структура задания.**

Стимул: Ты прочитал рассказ Е. Лебедева «Ямал — земля такая белая». Помоги одноклассникам узнать значение слова **багульник**.

Задачная формулировка: Найди в таблице лишние источники, которые не помогут тебе уточнить значение слова **багульник**.

Таблица 2

Источник:

А	Орфографический словарь
Б	Толковый словарь
В	Словарь синонимов
Г	Учебник математики
Д	Физическая карта России

**Инструмент проверки (ключ):** верные ответы: А, В, Г, Д — 2 балла; другой вариант ответа — 0 баллов; максимальное количество баллов: 2 балла

• **«Ромашка вопросов»**

Предлагается придумать вопросы, отражающие содержание текста, что позволяет через содержательность вопросов определить уровень и глубину владения материалом.

Задание направлено на формирование информационных и коммуникативных компетентностей, способствует обогащению словарного запаса. Внимание уделяется анализу составленных вопросов («тонкие» и «толстые» вопросы).

• **«Ключевые слова»**

Предлагается составить словарь ключевых слов по тексту. Задание позволяет провести контроль над усвоением основных понятий, выделить главного, существенного в содержании текста. Задание направлено на формирование информационных и коммуникативных компетентностей.

• **«Продуктивные задания»**

Учащимся предлагается создать и представить схему, таблицу, опорный конспект по тексту. Формулировка задания содержит только вопрос — часть задания, требующего от учащегося конкретных действий.

Ученик не только извлекает информацию, но и производит действия по её обработке. Результатом является «продукт» собственной деятельности с первичной информацией.

В качестве контроля сформированности учебных умений учащимся предлагается блок из 12 заданий, разделённых на три части. Задания показывают умение воспринимать и выполнять учебную задачу, контролировать и корректировать собственные действия по ходу их выполнения. Учащимся предлагается художественный или учебно-популярный текст. Задания к тексту может составить сам учитель.

Ниже приводятся примеры заданий, которые можно предложить учащимся, к тексту Ю. Качаева **«Что сказали медузы?»**.

**Часть 1** — это задания, предусматривающие выбор единственно правильного ответа из трёх предложенных.

**С чем автор сравнивает медуз?**

- А) С прозрачными абажурами с шёлковой бахромой.
- Б) С надвигающимся штормом.
- В) С бурлящим морем перед штормом.

**Часть 2** — это задания, требующие записи краткого ответа.

**Восстанови последовательность событий текста.**

- А) Предупреждение о шторме подтвердилось.
- Б) Исчезновение медуз.
- В) Сообщение с метеостанции.
- Г) Предположение Сергея Фёдоровича о шторме.

**Часть 3** — это задания творческого характера. Здесь требуется сформулировать и записать полный ответ, состоящий из двух-трёх предложений.

Сформулируй и запиши ответ, какую информацию ты получил при чтении данного текста?

Сформулируй и запиши ответ, почему текст так назван?

На уроках литературного чтения должны создаваться условия, способствующие поддержанию природного любопытства учащихся, их интереса и стремления к самостоятельной работе над решением проблем. Применение компетентностно-ориентированных заданий даёт учителю возможность достичь более высоких результатов в освоении данной предметной области [1, с.22]. Кроме того, представленные методики могут быть применимы и в других предметных областях. Именно начальная школа вводит ребенка в мир культуры, всерьез и системно знакомит с искусством.



Таблица 3

## Диагностика формирования ключевых компетентностей

Методики	Формируемые компетенции	Параметры отслеживания	Результат
«Верно-неверно»	Информационные. Коммуникативные.	Количество правильных ответов	Выделение самого главного, существенного в содержании текста.
«Что лишнее»	Информационная	Количество правильных ответов	Развитие операций анализа, синтеза.
«Ромашка вопросов»	Предметные. Коммуникативные.	Количество составленных вопросов. Содержательность вопросов («тонкие», «толстые» вопросы)	Обогащение словарного запаса.
«Ключевые слова»	Предметные. Информационные. Коммуникативные. Самоорганизационные.	Количество слов в цепочке	Развитие мыслительных операций анализа, синтеза. Выделение самого главного, существенного в содержании текста.
«Продуктивных заданий»	Предметные. Информационные. Коммуникативные. Самоорганизационные.	Причинно-следственные связи. Обработка информации. Продуктивная групповая коммуникация, публичное выступление.	Способность аргументировать свою точку зрения, развитие познавательной активности.

На уроках литературного чтения детское любопытство перерастает в любознательность — одну из главных составляющих творческой личности. Вводя ребенка в мир искусства, и помогая освоиться в нем, учитель помогает ему быть не только потребителем, но и творцом.

Трудно переоценить в решении задач образования и воспитания подрастающего поколения роль и значение уроков литературы, поскольку их содержание и способы освоения полностью соответствуют задачам образования и воспитания человека, особенно, если воспринимать

этот школьный предмет как вид искусства, часть культуры. Во-первых, потому, что он знакомит учащихся с нравственно-эстетическими ценностями культуры своего народа и человечества в целом. Во-вторых, потому, что как вид искусства способствует глубокому, личностному освоению этих ценностей, поскольку в процессе восприятия художественного текста участвуют и разум, и чувства, и воля, а значит, параллельно проходит процесс общего и нравственного развития личности ребенка, его воспитание.

*Литература*

Блинов В.И Сергеев И.С., Как реализовать компетентностный подход на уроке и во внеурочной деятельности: Практическое пособие. — М., 2007.

Крылова О.Н. «Литературное чтение» «Тестовые задания». — М., Экзамен». 2011.

Кубасова О.В. О новом учебно-методическом комплекте по литературе. Ж «Н.ш.» №9 1999, с. 48.

Кубасова О.В. Учим читать. Смоленск, «Ассоциация XXI век», 2002.

Информационно-методическое письмо о новом учебнике по литературному чтению «Любимые страницы» Ж. «Н. ш.» №8 2000, с. 42.

## Самооценка как критерий сформированности критического мышления учащихся (на примере географии)

Новикова З.И., учитель географии

МОУ СОШ №17 г.Якутск, Республика Саха (Якутия)

*Рассматривается значение самооценки для формирования критического мышления учащихся. Даются некоторые рекомендации по улучшению уровня критического мышления школьников.*

Современное общество ставит перед образованием много задач, одна из которых сводится к развитию критического мышления, понимаемого нами как особый вид целенаправленной умственной деятельности, контролирующей принятие максимально объективных решений по проблемам, которые возникают в течение жизни человека. Одной из основ критического мышления является наличие адекватной самооценки личности, уровень которой выявлялся нами в ходе педагогического эксперимента.

Многие ученые приравнивают понятия «самооценка» и «самокритика», как очень похожие по смыслу. Сравним определение «самооценки» из психологического словаря — «это регулятор, на основе которого происходит решение задач личностного выбора, и защита, обеспечивающая относительную стабильность и независимость личности» [2, с. 287] с дефиницией «самокритики» по С.Я.Рубинштейну — «это рефлексивное отношение человека к себе, способность к самостоятельному поиску ошибок, оценке своего поведения и результатов мышления» [3, с.164]. Как видно, между содержанием понятий есть много общего, поэтому можно считать развитую самооценку (или самокритику) важным условием наличия критического мышления.

В констатирующем этапе педагогического эксперимента, проведенного в 2009–2010 у.г. в школах г. Якутск, приняли участие 515 учащихся. В ходе эксперимента учащимся с 5 по 9 классы были предложены анкеты по самооценке уровня своей критичности и контрольные работы. Результаты самооценки показали, что большая часть детей достаточно критична (50%–80%). Однако итоги контрольной работы опровергли этот факт. Приведем, для примера, задания по природоведению, предложенные пятиклассникам:

Задание 1. Найдите ошибку и дайте правильный ответ:

- а) в средние века наиболее правильную гипотезу о происхождении Солнечной системы предложил Н. Коперник;
- б) самая большая планета Солнечной системы — Нептун.

Задание 2. Опровергните тезис: «в природе существуют четыре среды обитания живых организмов: наземно-воздушная, подземная, водная и почвенная».

Задание 3. Найдите ошибки и исправьте их:

- а) Самый жаркий материк — Австралия;
- б) Самый маленький по площади материк — Антарктида;
- в) Самый влажный материк — Южная Америка.

Выполняя первое задание (пункт «б»), большинство учащихся нашло ошибку, но не исправило ее (самой большой планетой Солнечной системы является не планета Нептун, а Юпитер). Второе задание основная часть учащихся выполнила правильно — вычеркнули лишнюю среду обитания — подземную, так как живые организмы обитают, в основном, в почве. Третье задание вызвало небольшие затруднения — более 50% школьников нашли неверные утверждения (пункты «а» и «б»), но не все исправили их на верные утверждения (самый жаркий материк — Африка, самый маленький материк — Австралия).

Опираясь на методику А.С. Байрамова, по результатам контрольных работ мы выделили три группы учащихся, отличающихся следующими уровнями развития критического мышления [1]:

1. Начальный уровень (70% учащихся), характеризуемый умением оценивать простые утверждения. Учащиеся могут найти ошибки в утверждениях географического содержания, но не дают правильный ответ на вопрос.

2. Базовый уровень (25% учащихся) — умеют сравнивать, анализировать, могут исправить ошибки в географических текстах и доказывать неправильность утверждений.

3. Высокий уровень (5% учащихся) характеризуют навыки генерирования (предсказывание) и воспроизведение собственных идей в реальность. На основе собственных знаний о состоянии природных и экономических проблем современности школьники могут предположить варианты развития событий в будущем — дать прогноз. Такие учащиеся достигают цели, благодаря четко продуманным, реальным в данное время шагам.

В поисковом этапе педагогического эксперимента нами проводился отбор и апробация методических приемов эффективного формирования критического мышления на уроках географии. Апробацию прошли следующие методические приемы: составление плана к тексту, таблица «Донны Огл», таблицы «Плюс-Минус-Интересно», «ключевые слова» и смысловые блоки на их основе (кластеры); чтение с маркировкой, работа с вопросами; «мозговая атака»; написание эссе; построение логических схем; написание «синквейна»; «верные и неверные утверждения», дискуссии. В проведении уроков с использованием технологии критического мышления, необходимо придерживаться трехфазовой структуры: 1) вызов, 2) осмысление или фаза реализации смысла, 3) рефлексия.

Каждая стадия имеет свои особенности. Первая стадия называется вызов. Для того чтобы обучаемые осознанно

и критически подходили к пониманию новой информации, они должны принимать активное участие в процессе обучения. Участие становится активным только тогда, когда учащийся начинает целенаправленно мыслить и выражать эти мысли словами, то есть демонстрация знаний происходит при активной мыслительной деятельности с помощью устной или письменной речи. Таким образом, полученные ранее знания выводятся на уровень осознания. Теперь они могут стать базой для усвоения новых знаний. Поскольку долгий процесс понимания — это процесс увязывания новой информации с предыдущими представлениями, очень важна третья цель стадии вызова. На этой стадии определяется цель предлагаемой темы. Цели, выбранные самостоятельно, — более сильны, чем цели, определяемые извне. Обычно личный интерес определяет личную цель. Мотивация учебной деятельности снижается, если устойчивый интерес к ней отсутствует.

Вторая стадия называется осмысление. Данная фаза направлена на контакт учащегося с новой информацией или идеями. Этот контакт может принимать форму чтения текста, просмотра фильма. Это такая фаза обучения, во время которой преподаватели оказывают наименьшее влияние на школьника. Именно во время этой второй фазы, обучаемый должен научиться самостоятельно и активно работать. Главная задача второй, смысловой стадии состоит в том, чтобы, во-первых, поддержать у школьников активность, интерес и инерцию движения, созданную во время фазы вызова. Немаловажной задачей является и поддержание усилий обучаемых по отслеживанию у них собственного понимания. Хорошие учащиеся отслеживают свои мысли, встречаясь с новой информацией. Они перечитывают текст в том случае, если перестают его понимать. Они же и хорошие слушатели, воспринимая сообщение, обычно записывают или задают вопросы о том, что не поняли. Пассивные учащиеся обычно просто игнорируют эти проблемы в понимании. Они не отдают себе отчёта возникающей путанице, в недоразумениях или даже в пропусках информации.

Третья фаза — рефлексия. При рефлексии обязательно полученную информацию необходимо обратить в словесную, письменную форму, то есть в процессе вербализации происходит осмысление новой информации. Именно эта фаза развивает способность резюмировать информацию, излагать сложные идеи, чувства и представления в нескольких словах — важное умение, оно требует вдумчивой рефлексии, основанной на богатом понятийном запасе. Когда учащиеся способны отслеживать собственное понимание, они соотносят новую информацию со своими установившимися представлениями, то есть сознательно увязывают новое с уже известными фактами.

Итак, три стадии урока: вызов, на которой учащиеся должны использовать свои предыдущие знания по какой-нибудь теме, делать прогнозы и, в общем, определить цели своего чтения или исследования. Затем освещается реализация смыслового этапа, на котором учащиеся интегрируют идеи, изложенные в тексте (или в виде

какой-либо другой формы презентации), со своими собственными идеями для того, чтобы прийти к новому пониманию. Кульминацией этого является стадия рефлексии, на которой учащиеся пересматривают то, что они когда-то знали, и расширяют свой мыслительный процесс.

К настоящему времени выявлено, что наиболее эффективными приемами являются «мозговая атака», таблицы «Донны Огл», составление плана к тексту, разбивка текста на блоки, «синквейн», «верные и неверные утверждения», дискуссии. Например, на первой фазе целесообразно использовать приемы: «мозговая атака» и таблица «Донны Огл», так как они сразу привлекают внимание всего класса и увеличивают мотивацию; недостаток данного приема — затрачивается много времени. Прием «мозговая атака» можно применять в любой возрастной группе, а второй прием — более эффективен в старших классах. Для второй фазы оправданы такие приемы — составление плана к тексту, разбивка текста на блоки, «синквейн», дискуссии. При наличии достаточного времени на стадии «рефлексии» практикую написание «синквейнов» или работа с «верными и неверными утверждениями». Для 5–7 классов необходимо начинать с выборочного чтения, приемов составления названий к абзацам, а затем переходить к формулированию общего вывода по тексту параграфа. Дискуссии целесообразно проводить в старших классах.

Подводя некоторые итоги по развитию критического мышления, нами в 2010–2011 у.г. проведено анкетирование по методике С.Я. Рубинштейн, позволившее выявить изменения в уровне самооценки школьников [3]. Оценивались следующие параметры: интеллектуально-умственные способности, умелые руки, характер, авторитет, внешний вид, уверенность в себе, каждый из которых определялся учеником от 0 до 100 баллов. С.Я. Рубинштейн предложила выделять три уровня самооценки: низкий (некритичный), реалистичный (оптимальный), высокий (чрезмерно критичный). Для отнесения к группе с низким уровнем критичности школьник должен был показать высокую самооценку (75–100 баллов) и высокий уровень притязаний (75–100). Такая личность на данном этапе практически неспособна к развитию. Наоборот, при низкой самооценке (ниже 45 баллов) и высоких притязаниях своих интеллектуальных способностей, ученик мог быть отнесен к группе с чрезмерной самокритичностью. Оптимальный уровень — реалистичный, когда человек объективно оценивает свои способности и возможности, достаточно критично своему возрасту. С точки зрения сформированности критического мышления этот уровень является самым благоприятным для дальнейшего развития личности.

Большинство школьников (38%) имеет высокий уровень (чрезмерно критичный), 36% — оптимальный, и 24% школьников характеризуются низким (некритичный) уровнем самооценки.

После года обучения учащихся географии, применяя технологию критического мышления провели конт-

Таблица 1

Уровни сформированности критического мышления	По данным констатирующего педэксперимента, % учащихся	После обучения, контрольные работы, % учащихся
Начальный	70	50
Базовый	25	40
Высокий	5	10

рольный срез знаний. Интерпретация результатов исследования, показала, что 15 % учащихся перешли из начального в базовый уровень развития критического мышления, часть школьников повысила свой уровень до высокого, группа которых увеличилась до 10% (табл. 1)

### Литература

1. Байрамов А.С. Динамика развития самостоятельности и критичности мышления у детей младшего школьного возраста: Дисс. ... д-ра пед. наук. — Баку, 1968. — 560 с.
2. Большой психологический словарь / Под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещеряков. М., СПб. 2008. 409с.
3. Энциклопедия психодиагностики. Диагностика детей / Под ред. Д.Я. Райгородского, Бахрах — М, Самара, 2007.

Таким образом, во-первых, самооценка является важным критерием сформированности критического мышления; во-вторых, подобранные методические приемы, перечисленные выше, показали свою эффективность, у школьников наблюдается положительная динамика в развитии критического мышления.

## Всероссийский конкурс для школьников «Инструментальные исследования окружающей среды» в системе образования

Орлова И.А., кандидат химических наук, доцент; Мельник А.А.  
Российский государственный педагогический университет им. А.И.Герцена

Отставание духовно-нравственного воспитания общества от успехов науки и техники привело к тому, что человечество, овладев научным знанием и современными технологиями, стало похоже на ребенка, которому дали поиграть с оружием.

Инструментальные исследования окружающей среды, базирующиеся на принципах научности, систематичности, региональности, вариативности, интегративности, проблемности, социальной и личностной значимости, профессиональной направленности, обладают большим воспитательным и развивающим потенциалом.

Школьная исследовательская работа выполняется по аналогии с различными выпускными квалификационными работами (дипломными работами, магистерскими диссертациями) учреждений высшего профессионального образования, то есть включает этап целеполагания, а также информационно-поисковый, теоретико-обобщающий, экспериментально-аналитический и результативно-оценочный этапы. На каждом этапе происходит формирование и развитие как общелогических, общеучебных, общетрудовых, так и специфических исследовательских умений.

• На этапе целеполагания осознается и формулируется цель исследования, а также в соответствии с этой целью разрабатывается план исследования.

• На информационно-поисковом этапе отшлифовываются навыки работы с литературой (развивается умение пользоваться справочно-библиографическими материалами, составлять заявку; осуществлять поиск литературы, используя библиографические данные; составлять библиографическое описание источника литературы на основе действующего ГОСТа), вырабатывается умение отбирать нужную информацию из найденной литературы (умение выделить главное из текста, оценить значение найденной информации для организации исследования).

• На теоретико-обобщающем этапе участники учатся выделять те теории, на которые они будут опираться при проведении учебного эксперимента, учатся раскрывать сущность теорий и обобщать теоретические положения, устанавливать их взаимосвязь, правильно использовать их на различных этапах работы.

• На экспериментально-аналитическом этапе участники учатся обращаться с лабораторной посудой, распознавать вещества по физическим и химическим свойствам, проводить лабораторные операции и др.; учатся синтезировать вещества и вести наблюдение за поставленным экспериментом, описывать полученные вещества и делать на основе своих наблюдений выводы.



- На результативно-оценочном этапе участники интерпретируют полученные результаты, то есть соотносят цель и результаты; наглядно представляют полученные результаты с помощью символическо-графических средств в виде таблиц, графиков, рисунков, схем в электронном и печатном вариантах, учатся писать работу в соответствии с установленными требованиями, создавать презентации и выступать с докладами.

В содержании исследовательских работ можно выделить два направления:

- мониторинговые исследования составных частей геосферы,
- исследования прикладного характера (анализ продуктов питания, моющих средств и др.).

Педагогическое воздействие школьных исследовательских работ заключается в том, что они способствуют глубокому, прочному и осознанному усвоению знаний, являясь результатом создания и поддержания высокого уровня познавательного интереса, формирования потребности к самообразованию.

Всероссийский конкурс «Инструментальные исследования окружающей среды» проводится учебным центром ЗАО «Крисмас+» совместно с высшими учебными заведениями Санкт-Петербурга с 2005 года. За пять лет в конкурсе приняло участие около 630 школьников из 150 образовательных учреждений и представивших на суд жюри 415 работ. В вузы на специальности, связанные с экологией, природопользованием, естественными науками и медициной поступило свыше 20 победителей конкурса.

В состав оргкомитета конкурса входят представители Федерации профсоюзов Санкт-Петербурга и Ленинградской области, Комитета по природопользованию, охране окружающей среды и обеспечению экологической безопасности Правительства Санкт-Петербурга, Комитета по образованию Санкт-Петербурга, Комитета общего и профессионального образования Ленинградской области и Комитета по природным ресурсам и охране окружающей среды Ленинградской области.

Цель конкурса — развитие у школьников интереса к исследовательской деятельности. К участию в конкурсе приглашаются ученики 7–11 классов средних общеобразовательных учреждений России и других стран, а также учреждений дополнительного образования Санкт-Петербурга. От них принимаются исследовательские работы, выполненные с использованием инструментальных методов исследования и портативного оборудования. Исследовательские работы (результаты инструментальных исследований) в соответствии с тематикой и содержанием распределяются по секциям:

- химия,
- физика,
- астрономия,
- биология,
- экология,
- безопасность жизнедеятельности,
- география.

Данный перечень не является окончательным, и при поступлении на конкурс работ других направлений в достаточном количестве, будут организованы другие секции.

Название конкурса «Инструментальные исследования окружающей среды» ясно определяет тематическую направленность исследовательских работ. Под словом «инструмент» понимается строго определенная методика исследования объекта. Высоко ценится сравнение ее с другими, общеизвестными, широко применяемыми методами, что дает возможность оценить относительную погрешность предлагаемой методики. Исходя из требований к оформлению исследовательской работы и критериев оценки, участникам следует обратить внимание на единство и взаимообусловленность следующих звеньев логической цепочки: «тема работы → цель работы → задачи работы → подбор источников информации и методов → результаты → выводы по работе».

На конкурс не принимаются работы, содержащие результаты исследований, полученные не самостоятельно и выдаваемые за свои (например, в лабораториях при предприятиях, СЭС и др.). Эти результаты могут быть использованы в работе в качестве эталона для сравнения с самостоятельно полученными результатами.

Требования к оформлению исследовательских работ максимально приближены к требованиям для научных работ студентов: титульный лист, оглавление, введение, цель и задачи, обзор литературы, методы проведенных исследований, результаты исследований и их обсуждение, выводы, список печатной литературы по теме, Интернет-публикации и приложения.

Исследовательские работы участников конкурса оцениваются по следующим критериям.

## **I. Формулировка темы**

**1. Корректность формулировки темы.** Согласно требованиям к исследовательской работе тема должна отражать предмет и направление исследования.

Примеры корректно сформулированных тем:

- «Сравнение качества воды Ладожского озера в парке «Ладожские шхеры» и вблизи города Сортавала».
- «Оценка уровня радиационной безопасности в районе Тебердинского биосферного заповедника».

Зачастую тема сформулирована так, что больше подходит для творческой работы или сочинения. Примеры некорректно сформулированных тем:

- «Было дно — стало берег».
- «Витамин С».

## **II. Актуальность, цель, задачи исследования**

**2.1. Актуальность темы работы.** Актуальность проблемы, изложенной в работе, должна быть объяснена во введении, содержание работы также должно подтверждать ее и раскрывать наиболее полно.

**2.2. Формулировка цели, соответствие цели теме работы.** Как показывает опыт, это самая «проблемная» часть исследовательской работы. Цель должна соответствовать теме работы. Например, цель исследования «Сравнение качества воды Ладожского озера в парке «Ладожские шхеры» и вблизи города Сортавала» можно сформулировать так: «Выявление природных и антропогенных факторов, влияющих на качество воды в Ладожском озере в парке «Ладожские шхеры» и около города Сортавала».

**2.3. Корректный выбор задач (задачи должны соответствовать цели исследования).** Формулировка задач должна показывать направленность их на достижение цели. Например, поставленной цели «Выявление природных и антропогенных факторов, влияющих на качество воды в Ладожском озере в парке «Ладожские шхеры» и около города Сортавала» соответствуют следующие задачи:

- Изучить информацию о Ладожском озере и парке «Ладожские шхеры» в печатных источниках и Интернете.
- Подобрать гидрохимические показатели, необходимые для исследования качества воды в исследуемых точках.
- Исследовать гидрохимические показатели в разных точках на территории парка «Ладожские шхеры» и около города Сортавала.
- Сравнить полученные результаты и сделать выводы.

**2.4. Обоснование выбора объекта исследования.** В работе должно быть обосновано, что побудило автора исследовать данный природный объект.

### III. Обзор литературы

**3.1. Число источников информации.** Список литературы должен включать не менее 7 наименований, включая Интернет-ресурсы.

**3.2. Предпочтительные годы издания используемой литературы** — не ранее 10 лет (не считая классических публикаций по теме исследования).

**3.3. Наличие в списке научной и научно-популярной литературы.** Основу списка должна составлять научная и научно-методическая литература, а также аналогичные источники информации в электронном виде.

**3.4. Соответствие списка источников тематике и поставленной цели.**

Список источников должен содержать наименования, которые способствуют наиболее полному раскрытию исследуемой проблематики, являются авторитетными и достоверными. Например, если тема работы связана с исследованием гидрохимических показателей Ладожского озера, то в списке рекомендуем следующие источники:

- а). Раскрывающие физические и химические свойства воды как вещества (не более 1–2 наименования, т.к. это не является основным вопросом работы);
- б). Описывающие Ладожское озеро в целом и место проведения исследований (научно-популярный источник,

атлас, 2–3 наименования, а также официальный интернет-сайт органа власти или научного института с официальной информацией, касающейся места исследования — 1 наименование);

в). Раскрывающие определяемые показатели (цветность, мутность, запах, содержание химических веществ) и методику их определения (2–3 наименования)

**3.5. Соотношение печатных и Интернет-источников.** Соотношение источников должно быть из расчета три к одному, т.е. из общего списка интернет-источники должны занимать не более 1/3. Такая рекомендация обусловлена несколькими факторами. Во-первых, печатные источники являются более авторитетными по сравнению с таковыми в интернете. Во-вторых, интернет-сайты легко редактируются и изменяются, порой и исчезают. Некоторые интернет-энциклопедии корректируются самими пользователями, поэтому сведения там не всегда могут быть полными и достоверными, участие в составлении текстов на общественных началах приводит к тому, что, например, разделы, связанные с точными науками, часто остаются незавершенными и содержат скудную информацию. Поэтому мы рекомендуем из найденных источников в Интернете выбирать для своей работы более авторитетные, полные, в составлении которых принимают участие специалисты.

**3.6. Использование ссылок на источники в тексте (их число и частота использования).** Это требование далеко не всегда соблюдается участниками конкурса. Часто после цитат не ставится номер источника из списка литературы в квадратных скобках [1]. Встречается также одновременное цитирование большого числа однотипных источников, например: [1, 3, 7, 8, 11, 17].

**3.7. Полнота раскрытия темы и структура работы.** Введение к работе должно в достаточной степени раскрывать суть исследуемой проблемы, при этом не содержать положений, которые не являются предметом и объектом исследования в данной работе.

### IV. Методы проведения исследований

**4.1. Соответствие выбранных методов цели, число использованных методов, достаточное для достижения цели.** Этот пункт эксперту необходимо оценить особенно внимательно. Оценка этого пункта во многом зависит от того, насколько корректно сформулирована цель работы (и насколько реализована связь «цель — методы»).

Например, в соответствии с задачами № 2 и 3 (см. п. 2.3.) для исследования качества воды были выбраны такие гидрохимические показатели, как pH, общая жесткость, аммоний, нитраты, хлориды, железо общее, поскольку исследование по этим показателям способствовало достижению поставленных задач, и они выявляли влияние различных факторов на качество природной воды.

**4.2. Грамотное и полное описание использованных методов и технического оснащения.** Методы выполнения эксперимента должны быть описаны

Таблица 1

Пример соответствия выводов по работе задачам исследования

Задачи	Выводы
1. Изучить информацию о Ладожском озере и парке «Ладожские шхеры» в литературных источниках и Интернете.	1. В ходе написания работы изучена информация о Ладожском озере и парке «Ладожские шхеры» в литературных источниках и Интернете.
2. Подобрать гидрохимические показатели, необходимые для исследования.	2. Для исследования качества воды были выбраны такие гидрохимические показатели, как pH, общая жесткость, аммоний, нитраты, хлориды, железо общее.
3. Исследовать гидрохимические показатели в разных точках на территории парка «Ладожские шхеры» и около города Сортавала	3. Проведены исследования гидрохимических показателей в 7 точках: 5 точек находилось в парке «Ладожские шхеры» и 2 точки в городе Сортавала.
4. Сравнить полученные результаты и сделать выводы.	4. Сравнение полученных результатов позволило сделать вывод о наличии антропогенного воздействия на Ладожское озеро вблизи города Сортавала, а также о необходимости продолжения этой работы и увеличения количества точек отбора в черте города для выявления более полной информации о влиянии города на качество воды в озере.

четко и полно, в правильной последовательности. Должно быть указано и описано всё оснащение, используемое для проведения эксперимента.

**4.3. Обоснование выбора методов и корректное их использование.** В работе должно быть указано, почему именно эти методы были выбраны, как они способствуют достижению поставленных задач и цели работы.

## V. Комплексность проведенных исследований

**5.1. В течение скольких лет выполнялась работа данным автором** (по количеству лет: от одного года, при этом несколько месяцев работы считаются первый год).

**5.2. Грамотное представление результатов эксперимента.** Результаты исследования должны быть представлены в виде таблиц, графиков, диаграмм, как и в требованиях к большинству конкурсов и олимпиад.

**5.3. Четкое обозначение условий эксперимента, варьирование условий.**

## VI. Выводы по работе

6.1. Соответствие выводов задачам.

Выводы по работе должны соответствовать поставленным задачам (см. *Таблицу 1*) и обозначать перспективы для дальнейших исследований по этой проблеме или в рамках данного научного направления. При этом не допускается смешивать выводы по полученным результатам с выводами по работе в целом.

## VII. Оформление работы

**7.1. Наличие всех пунктов структуры работы согласно требованиям.** Работа должна содержать ука-

занные в требованиях составляющие части.

**7.2. Рекомендованный объем работы.** Объем работы не должен превышать 20–25 страниц (не считая приложений).

**7.3. Аккуратность оформления** (отсутствие грамматических ошибок, соблюдение технических требований к тексту, общая, терминологическая грамотность).

**7.4. Правильность оформления подписей к иллюстративному материалу и таблицам.** Подписи к иллюстративному материалу должны быть оформлены в соответствии с требованиями.

Подписи к таблице (ставятся перед таблицей)

Таблица 1

Результаты гидрохимических исследований

Муринского ручья

Если таблица не помещается на одной странице, то она продолжается на следующей, причем шапка таблицы повторяется, а перед продолжением обязательна надпись:

*Продолжение таблицы 1*

Подписи к иллюстрациям (ставятся внизу иллюстраций)

Рис. 1. Точка отбора № 1, Муринский ручей.

Подписи к фотографиям должны быть конкретными, сами фотографии должны нести смысловую нагрузку, не допускаются групповые фотографии с подписью «Мы на озере», «Мы в Петербурге».

**7.5. Выдержанность структуры работы.** Имеется в виду правильное расположение пунктов исследовательской работы друг за другом, как это указано в требованиях.

**7.6. Наличие ссылок на иллюстративный материал.** В тексте обязательно должны быть ссылки на размещенный иллюстративный материал, например, «По результатам исследований в точке 1 (рис. 1)», «На качество воды влияют очистные сооружения (рис. 5)». Это требо-

вание не отличается от аналогичных в большинстве конкурсов.

По итогам конкурса каждому участнику выдается сертификат, сборник тезисов и рецензия специалиста на работу.

### *Литература*

1. Орлова И.А., Мельник А.А. Конкурс школьных исследовательских работ «Инструментальные исследования окружающей среды»: методические рекомендации. СПб., 2010.
2. Официальный сайт конкурса: <http://www.eco-konkurs.ru/>

## **Инновационные технологии обучения иностранным языкам**

Палагутина М.А., учитель; Серповская И.С., учитель  
МОУ Новоусманский лицей

**Н**еобходимость модернизации российского образования, интеграция в общеевропейское образовательное пространство, сохранение и развитие лучших традиций отечественной школы вносит существенные коррективы в систему обучения школьников.

Современному обществу необходимы образованные, квалифицированные специалисты, отличающиеся мобильностью, динамизмом, конструктивностью, истинные патриоты своей Родины, уважающие культуру, научные достижения, традиции других стран и народов. В связи с этим, была принята концепция гуманизации общественно-экономических отношений, где главная роль отводится модернизации российского образования. Ориентация на гуманистические идеалы предполагает приоритетность интересов личности, создание творческой атмосферы в обучении и обеспечение общекультурного развития учащихся. Важнейшая часть образовательного процесса — личностно-ориентированное взаимодействие учителя с учеником, которое требует изменения основных тенденций, совершенствования образовательных технологий. Именно изучение иностранных языков может рассматриваться, как одно из важнейших средств гуманизации и гуманитаризации образования.

В условиях информационного общества знания и квалификация приобретают первоочередное значение в жизни человека. Чтобы быть в курсе развития мировой науки, необходимо изучение первоисточников на языке авторов. Поэтому, повышение значимости иностранного языка, его востребованность, оказали влияние на содержание, задачи и динамику обучения.

В XXI веке интенсификация и модернизация образования требует внедрения таких инновационных технологий, которые преследуют цель творческого воспитания личности в интеллектуальном и эмоциональном измерении. Такими инновационными технологиями являются: развивающее обучение, проектирование, проблемное обучение, уровневая дифференциация, тестовая

Победителям и их научным руководителям вручаются дипломы, медали и подарки — портативные комплекты (учебное оборудование для практикума и учебно-исследовательской работы) и учебно-методическая литература для продолжения исследовательской деятельности.

система, игровое обучение, погружение в иноязычную культуру, обучение в сотрудничестве, самовоспитание и автономия, интеграция, а также — здоровьесберегающие, исследовательские, информационно — коммуникативные и личностно — ориентированные технологии. При такой целевой установке познавательные универсальные действия являются одним из ведущих компонентов образовательного стандарта. Это объясняется тем, что одной из составляющих психического развития ребенка является его познание, подразумевающее сформированность научной картины мира, способности управлять своей интеллектуальной деятельностью, овладение методологией, стратегиями и способами обучения, развитие репрезентативного, символического, логического, творческого мышления, продуктивного воображения, памяти, внимания, рефлексии. В связи с этим, познавательные универсальные действия включают:

- действия по извлечению информации;
- способность ориентироваться в системе знаний и осознавать необходимость нового знания;
- способность делать предварительный отбор источников информации для поиска нового знания.

Технология проблемного обучения предполагает самостоятельное решение познавательных и творческих задач через критическое переосмысление и приумножение знаний и умений; и позволяет реализовать условия формирования у учащихся познавательных универсальных действий: создание атмосферы сотворчества в общении, включение эмоциональной сферы ребенка, личная заинтересованность ученика, совместный поиск истины, самооценивание, самокоррекция, самодостаточность.

Одним из способов активизации учащихся в процессе обучения иностранным языкам является проектирование (метод проектов), когда ученик самостоятельно планирует, создаёт, защищает свой проект, т.е. активно включается в процесс коммуникативной деятельности. Учебный проект — это комплекс поисковых, исследовательских, расчетных,



графических и других видов работы, выполняемых учащимися самостоятельно с целью практического или теоретического решения значимой проблемы.

Основными целями проектной методики являются:

1) самовыражение и самосовершенствование учащихся, повышение мотивации обучения, формирование познавательного интереса;

2) реализация на практике приобретённых умений и навыков, развитие речи, умение грамотно и аргументированно преподнести исследуемый материал, вести дискуссионную полемику;

3) продемонстрировать уровень культуры, образованности, социальной зрелости.

Виды проектов:

1) ролевые игры, драматизации, инсценировки (сказки, телешоу, праздники, музыкальные представления и т.д.)

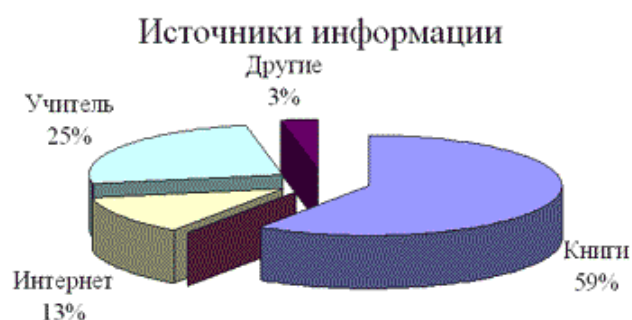
2) исследовательские (страноведение, обобщение научных знаний, исторические, экологические и т.д.)

3) творческие (сочинения, перевод, сценарии, стенгазеты и т.д.)

4) мультимедийные презентации.

Какими источниками информации обычно пользуются при подготовке проекта?

а) Книги; б) Периодическая печать; в) Интернет; г) Учитель; д) Другие



Проектный метод помогает развивать языковые и интеллектуальные способности, устойчивый интерес к изучению языка, потребность в самообразовании. В конечном итоге предполагается достижение коммуникативной компетенции, т. е., определенного уровня языковых, страноведческих, социокультурных знаний, коммуникативных умений и речевых навыков, позволяющих осуществлять иноязычное общение.

Реализация проектного и исследовательского методов на практике ведет к изменению позиции учителя. Из носителя готовых знаний он превращается в организатора познавательной деятельности, как показано на схеме. Из авторитетного источника информации преподаватель становится соучастником исследовательского, творческого познавательного процесса, наставником, консультантом, организатором самостоятельной деятельности учащихся. Анализируя применение метода проектов в современной школе, я считаю, что это один из самых мощных стимулов мотивации изучения иностранных языков, самый твор-

ческий вид деятельности, так как в работу над проектом вовлечены все учащиеся, независимо от способностей и уровня языковой подготовки. Они применяют на практике приобретённые знания и сформированные речевые навыки и умения, творчески переосмысливая и приумножая. Кроме того, проблемность и разнообразие форм и видов данной технологии предполагает наличие межпредметных связей, что позволяет дать ученику яркое представление о мире, в котором он живёт, о взаимосвязи явлений и предметов, о взаимопомощи, о многообразии материальной и художественной культуры. Основной акцент делается на развитие образного мышления, на понимание причинно-следственных связей и логики событий, на самореализацию и самовыражение не только учеников, но и учителя. Проектная методика требует от учителя тщательной подготовки, профессионального мастерства, эрудиции. Одно из главных условий эффективности учебной деятельности — атмосфера доброжелательности, взаимопонимания, доверия, творчества, поощрения познавательной активности школьников.

В современном понимании учебный проект — это интегрированное дидактическое средство развития, обучения и воспитания, которое позволяет вырабатывать и развивать специфические умения и навыки:

- 1) проблематизации,
- 2) планирования,
- 3) самоанализа и рефлексии,
- 4) презентации,
- 5) исследовательской работы.

Использование проектной методики является одной из составляющих гуманизации образовательного процесса, так как учащиеся с разным уровнем языковой подготовки участвуют в работе в соответствии со своими возможностями. По моему мнению, наравне с групповыми проектами необходимо применять индивидуальные задания, особенно при подготовке итоговых уроков — это уникальная возможность для действительно коммуникативного обучения иностранному языку. Такие уроки снимают перенапряжение и утомляемость учащихся, резко повышают познавательный интерес, развивают у школьников воображение, мышление, речь, память и могут быть проведены практически по любой теме в рамках программного материала.

С помощью проектной методики решаются следующие задачи:

- расширяется кругозор учеников,
- закрепляется лексико-грамматический материал,
- а учитель создаёт методическую копилку по различным темам с презентациями и видеопроектами.

Таким образом, метод проектов позволяет реализовать не только образовательные задачи, но и социокультурные, воспитательные, задачи гуманизации и гуманитаризации образовательного процесса.

Результаты очевидны: данная методика даёт возможность глубже изучить тему, развить творческие способности учащихся, учит общению, умению пользоваться грамматическими структурами, исчезает страх ведения



беседы на иностранном языке. Кроме того, проектная технология эффективна и увлекательна для преподавателей, так как помогает раскрыться как творческая личность, участвующая в исследовательской работе наравне со своими учениками. Конечно, проект, это не панацея от всех проблем, но это шаг вперёд в преподавании иностранного языка.

Информационно-коммуникационные технологии являются мощным средством обучения, контроля и управления учебным процессом, так как — это важнейший параметр современной социокультурной системы. Интернет-ресурсы — привычное и удобное средство знакомства с культурой других стран и народов, общения, получения информации, неистощимый источник образовательного процесса. Именно поэтому, в основе системного подхода к реформированию методов обучения иностранному языку с использованием новых информационных технологий лежит концепция информационно-обучающей среды, которая рассматривается в тесной связи с системой развивающего обучения. Информационно-обучающая среда представляет собой совокупность условий, которые не только позволяют формировать и развивать языковые знания, умения и навыки, но и способствуют развитию личности учащегося. Учебная ситуация проектируется в такой среде, как динамический, опосредованный компьютерными технологиями процесс субъективно — субъективного взаимодействия всех участников учебного процесса. Обучаемый, по мере все более активного, глубокого и всестороннего участия в процессе самостоятельной учебной деятельности по усвоению иностранного языка, превращается из пассивного объекта воздействия учителя в полноправного соучастника учебного процесса. Педагогическая актуальность, формируемой в информационно — обучающей среде системы языковых знаний и умений состоит в том, что обучаемому должна быть предложена для усвоения именно такая система знаний, которая ему необходима на данном этапе своего развития, впоследствии дающая возможность решать задачи возрастающего уровня сложности.

Задачи ИОС по изучению иностранного языка:

- обеспечение условий для творческого освоения письма, а также речевых умений и навыков;
- интеграция различных форм и стратегий, направленных на развитие самостоятельной познавательной учебной деятельности в процессе индивидуальной и групповой работы обучаемых;
- повышение мотивационной насыщенности учебного процесса
- организация познавательной коммуникационной деятельности с носителями языка и членами сетевого сообщества, изучающего иностранный язык;

### *Литература*

1. Бим И.Л. Личностно-ориентированный подход — основная стратегия обновления школы /И.Л.Бим //Иностранные языки в школе. — 2002 — №2 — с. 11–15.

— формирование на базе языковых знаний современной информационной культуры, позволяющей работать в компьютерной и телекоммуникационной среде.

В основе данной инновационной технологии лежат принципы, отражающие специфику изучаемого предмета и самой среды обучения: открытость, интегративность, системность и последовательность, интерактивность, наглядность представления материала, многоаспектность и избыточность всех компонентов среды.

Эффективное функционирование ИОС зависит: от уровня развития информационно-телекоммуникационной инфраструктуры образования и взаимодействия данной инфраструктуры с обучаемыми; от целого комплекса психологического — педагогических условий; от контроля мотивационного фона и его развития; учета индивидуальных особенностей обучаемых; от языкового сотворчества всех участников учебного процесса.

Структурно ИОС организуется в виде модели, представляющей собой совокупность участвующих в процессе обучения субъектов, связи между которыми реализуются с помощью информационных потоков, организованных, в соответствии с целями и задачами учебного процесса в функциональные блоки. Каждый из блоков (программно — тренажерный, информационно — методический, коммуникационный, инструментальный, социокультурный, мотивационный и идентификационно — контролирующий) направлен на реализацию стратегий освоения иностранного языка, а также контроль за ходом учебного процесса. Среда находится в постоянном развитии, которое обусловлено динамикой включения новых форм и педагогических технологий обучения иностранному языку, а также развитием самих участников процесса.

Участие в информационно — коммуникационной педагогической деятельности способствует комплексному формированию всех аспектов коммуникативной компетенции: языкового, социокультурного, познавательного, лингвострановедческого; а также смежных коммуникативно-когнитивных умений учащихся (поиск и отбор релевантной информации, её анализ, обобщение и классификация). Моделирование реальной аутентичной среды посредством привлечения Интернет — ресурсов служит не только более успешному освоению языка, но и позволяет постигнуть глубинный закон единства и многообразия культуры.

Таким образом, инновационные технологии, которые мы сегодня рассмотрели, существенно обогащают и разнообразят преподавание иностранных языков. На смену монотонной работе приходит интеллектуальный творческий поиск, в процессе которого формируется личность нового типа, активная и целеустремленная, ориентированная на постоянное самообразование и развитие.

2. Великанова А.В. Компетентностно-ориентированный подход к образованию/выпуск 2, Самара: Профи-2007 — 92 с.
3. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие для студентов педагогических вузов и системы повышения квалификации пед. кадров/ Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров. — М.: Академия, 2004 — 272 с.
4. Копылова В.В. Методика проектной работы на уроках английского языка. М.: Глобус, 2007 — 170 с.
5. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка/ Е.С. Полат // Иностранные языки в школе. — 2000 — №2 — с. 3—10.
6. Цатурова И.А. Компьютерные технологии в обучении иностранным языкам/ Учебное пособие для вузов. М.: Высшая школа, 2004 — 200 с.
7. Информатика: проблемы, методология, технологии: материалы XI Международной научно — методической конференции, Воронеж, 2011 г. : в 3 т. — Воронеж: ВГУ, 2011. — 480 с.
8. Известия Научно — координационного центра по профилю «Филология» (ВГПУ — ВОИПКиРО). — Выпуск IX. — Воронеж: Наука — Юнипресс, 2011. — 466 с.

## Цели и содержание овладения иноязычным чтением на начальном этапе

Петрикова А.А., соискатель

Московский городской педагогический университет

**Н**овая государственная политика в области общего начального образования, зафиксированная в федеральном стандарте второго поколения, требует расстановки новых акцентов в целях иноязычного образования в начальной школе.

Так, ведущей целью обучения иностранному языку в начальной школе является развитие языковой личности, способной самостоятельно работать над изучением языка, поддерживать и пополнять свои знания, развивать коммуникативную и информационную культуру. Так, самостоятельная учебная деятельность становится важнейшим компонентом учебного процесса по обучению иностранному языку. В связи с этим необходим подход к обучению иностранному языку, основанный на управлении формированием самостоятельной учебной деятельности, ее целенаправленном развитии, для обеспечения продуктивного характера образовательного процесса и развития необходимых личностных качеств.

Ведущая роль в формировании самостоятельной учебной деятельности младших школьников при овладении иностранным языком принадлежит чтению, которое является одной из стратегических целей раннего обучения иностранному языку. Чтение необходимо маленькому ученику не только для практического овладения иностранным языком и открытия другой культуры, оно также является средством самообразования и творческой деятельности [1, с. 132]. Практика в чтении позволяет поддерживать и совершенствовать не только умения в чтении, обеспечивающие понимание и интерпретацию читаемого, но и универсальные учебные действия, обеспечивающие самостоятельное усвоение новых знаний, формирование умений, включая организацию этого процесса. К ним относятся:

1. Личностные действия (обеспечивают ценностно-смысловую ориентацию учащихся).

2. Регулятивные действия (обеспечивают учащимся организацию их учебной деятельности).

3. Познавательные действия (общеучебные и логические действия, а также постановка и решение проблемы).

4. Коммуникативные действия (обеспечивают социальную компетентность и учет позиции других людей, интеграцию и продуктивное взаимодействие).

По мнению А.Г. Асмолова, способность учащегося самостоятельно успешно усваивать новые знания, формировать умения и компетентности, включая самостоятельную организацию этого процесса, т.е. умение учиться, обеспечивается тем, что универсальные учебные действия как обобщенные действия открывают учащимся возможность широкой ориентации как в различных предметных областях, так и в строении самой учебной деятельности, включающей осознание ее целевой направленности, ценностно-смысловых и операциональных характеристик [2]. Значение универсальных учебных действий представим наглядно (Таблица 1).

Итак, чтение на иностранном языке выступает для младшего школьника как ведущее средство самостоятельной образовательной деятельности в данной предметной области. Следовательно, становится очевидна необходимость формирования умения самостоятельного чтения и субъекта читательской деятельности (чтеца) уже на начальном этапе обучения иностранному языку. Читательская самостоятельность учащихся играет роль фундамента в языковом образовании, который обеспечивает эффективность изучения иностранного языка на последующих этапах обучения.

Трактовка чтения как вида речевой деятельности [3, с. 119] объясняет приоритет деятельностного подхода к обучению. Согласно И.А. Зимней, обучение чтению как де-

Таблица 1

Универсальные учебные действия	Результаты развития универсальных учебных действий	Значение универсальных учебных действий
Личностные действия: — смыслообразование, — самоопределение. Регулятивные действия.	Адекватная школьная мотивация. Мотивация достижения. Развитие основ гражданской идентичности. Формирование рефлексивной адекватной самооценки.	Создание возможностей обучения в зоне ближайшего развития ребенка. Формирование адекватной оценки учащимися границ «знания» и «незнания». Обеспечение высокой самоэффективности в форме принятия учебной цели и работы над ее достижением.
Регулятивные, личностные, познавательные, коммуникативные.	Функционально-структурная сформированность учебной деятельности. Развитие произвольности восприятия, внимания, памяти, воображения.	Достижение высокой успешности в усвоении учебного содержания. Создание предпосылок для дальнейшего перехода к самообразованию.
Коммуникативные (речевые), регулятивные.	Формирование внутреннего плана действия.	Развитие способности действовать в уме, «отрывать» слово от предмета; достижение нового уровня обобщения.
Коммуникативные, регулятивные.	Развитие рефлексии — осознание учащимися содержания, последовательности и основания действий.	Формирование

тельности в контексте такого ее представления не может ограничиваться или осуществляться только по элементам, например, только по технике чтения. Оно должно строиться как обучение деятельности, то есть с позиции управления, формирования и развития самого чтеца и прежде всего а) его мотивационно-потребностной сферы, б) обеспечения адекватного целям предметного содержания и в) технике чтения» [3, с. 121]. Рассмотрим подробнее основные характеристики продуктивного (самостоятельного чтения), которые определяют развитие личности чтеца как индивида, осуществляющего эту деятельность.

В мотивационной сфере основой продуктивного (самостоятельного) чтения является познавательная самостоятельность чтеца как субъекта деятельности, связанная с проявлением познавательных потребностей. Данная категория рассматривается как личностный фактор развития учащегося в процессе обучения. Умственная самостоятельность, как отмечает Ю.Н. Кулюткин, проявляется в способности человека ставить перед собой цели деятельности, определять для себя ее задачи (познавательные и учебные), отыскивать средства и способы их решения, а также в способности учащегося планировать, организовывать и регулировать свою деятельность; она предполагает хорошо развитые самоконтроль и самооценку. Таким образом, умственная самостоятельность — это не что иное, как способность личности осуществлять самоуправление своей деятельностью (Ю.Н. Кулюткин, 1985, с. 42). Мотивационная сфера продуктивного чтения направлена на создание реального продукта. При этом определяющим мотивом является «мотив созидания» (термин — А.М. Матюшкина), его доминантой выступает личнос-

тый смысл индивида, а источником — потребность в самореализации. Итак, самостоятельное чтение является средством развития познавательной самостоятельности и активности чтеца как субъекта читательской деятельности, активность которого, по мнению И. А. Зимней, реализуется на нескольких уровнях:

1. личностном, в форме установочно-мотивационно-целевой активности;
2. интеллектуальном, в форме выдвижения вероятностных гипотез;
3. моторном, в форме глазодвигательно-речедвигательной активности [3, с. 121].

Организация обучения любому из видов речевой деятельности начинается с постановки следующих вопросов: «для чего учить», «чему учить», «как учить», «с помощью чего учить». В методике обучения иностранным языкам эти вопросы отражены в основных методических категориях: цели обучения, содержание обучения, методы обучения. Все вышеперечисленные методические категории тесно взаимосвязаны друг с другом, «причем первичной и определяющей из них являются цели обучения» [4, с. 23]. Как известно, цели — как планируемые результаты — определяются программой — государственным документом, в котором они приобретают конкретность как для всего курса обучения, так и для каждого этапа. В программе которых требуется значительный период, находят свое отражение все изменения, вносимые в школу жизнью. Необходимо четко представлять как конечные цели обучения — те результаты, достижение которых нужно обеспечить, так и промежуточные — для этапа в целом, что позволит

учителю формулировать конкретные задачи урока и его отдельных звеньев [4].

Итак, в качестве стратегической цели начального языкового образования выступает формирование у младших школьников элементарных черт вторичной языковой личности, делающих их способными к межкультурной коммуникации на элементарном уровне [5, с. 84].

Для практического использования чтения как вида речевой деятельности важно «что и каким образом (с какой степенью глубины) учащиеся научатся читать [6, с. 159], т.е. определить конечные цели обучения чтению на английском языке на начальном этапе. В зависимости от цели процесс чтения может протекать в двух формах: вслух и про себя. Чтение вслух, как отмечает С.К. Фоломкина, чаще всего имеет своей целью сообщение информации. Чтение про себя — получение информации [7, с. 268]. Исследователи чтения отмечают следующее: поскольку чтение вслух осуществляется для другого, чтец должен понять содержание читаемого и передать его так, что было понятно слушающему, т.е. при чтении вслух воспринимаящий текст должен быть предельно внимателен к содержанию и форме текста. При чтении про себя необходимость учитывать языковую форму текста имеет место лишь в той мере, в какой помогает выявлению смысла читаемого, в то время как при чтении вслух умение передать содержание читаемого обусловлено пониманием языковой формы. Следовательно, разные цели или коммуникативные задачи, стоящие перед чтецом, обуславливают и различие в понимании. При чтении про себя читающий должен понять текст только для себя. При чтении вслух читающий должен понять текст сам и сделать его содержание понятным для слушателя, что ведет к более точному пониманию. Так, в психологической и методологической литературе чтение вслух является первой важной ступенью при овладении младшими школьниками чтением про себя, что обусловлено наличием общих механизмов этих форм чтения и вместе с тем, в важной роли речедвижений при обучении чтению.

В соответствии с требованиями современной программы обучения иностранным языкам практической целью обучения продуктивному (самостоятельному чтению) как опосредованной форме общения на иностранном языке в начальной школе является развитие у учащихся умений читать вслух и самостоятельно читать тексты с разным уровнем понимания содержащейся в них информации:

1. с пониманием основного содержания (ознакомительное чтение);
2. с полным пониманием содержания (изучающее чтение);
3. с извлечением необходимой, значимой информации (поисково-просмотровое чтение) [8].

Предложенная С.К.Фоломкиной классификация видов чтения, рассматривает процесс чтения как речевую деятельность, которая определяется целью, ожидаемым результатом, и именно этот критерий кладет в основу раз-

личения видов чтения. Указанные выше виды чтения различаются: 1) по результатам, т.е. степени понимания читаемого; 2) по характеру процесса чтения (психологическим особенностям); 3) по скорости чтения.

Цель чтения определяет характер протекания этой деятельности. В методической литературе существуют различные подходы к классификации видов чтения. Вслед за Р.К. Миньяр-Белоручевым [9], мы полагаем, что в начальной школе можно подразделить чтение на два вида: учебное и информативное (собственно чтение в терминах Г.В.Роговой и О.Д.Кузьменко) [10, с. 27]. Чтение может осуществляться с целью овладения звуко-буквенными соответствиями, умением объединять воспринимаемый материал в смысловые группы, правильно оформлять их интонационно, т.е. с целью овладения техникой чтения. Такое чтение называется учебным. Оно подготавливает учащихся к овладению чтением как видом речевой деятельности, т.е. к информативному чтению, целью которого является извлечение информации из текста.

В нашем исследовании мы разделяем точку зрения Р.К. Миньяр-Белоручева, что на первом году обучения (во 2 классе) учебное чтение должно быть основным видом чтения на иностранном языке, так как задачей этого этапа является овладение прежде всего техникой чтения или действиями перцептивной обработки воспринимаемого материала [9, с. 176]. По мнению Е.И.Пассова уметь читать — «это прежде всего владеть техникой чтения, т.е. мгновенно узнавать зрительные образы речевых единиц и озвучивать их во внутренней и внешней речи» [11, с. 113]. Так, по мнению Е.И.Пассова, при обучении чтению на иностранном языке необходимо: увеличивать оперативную единицу восприятия текста; учить воспринимать текст с однократного восприятия; воспринимать и узнавать новые сочетания известных единиц; развивать скорость чтения; развивать структурную антиципацию; развивать содержательную антиципацию; развивать умение догадываться о значении неизвестных единиц (по разным признакам); обучать мгновенно соотносить форму воспринимаемого с его значением; развивать умение разбираться в логико-смысловых связях текстов разного характера; развивать умение «игнорировать» неизвестное, если оно мешает пониманию в целом [11, с. 114].

Придерживаясь точки зрения тех методистов [4, 9, 12, 13], которые считают возможным постепенный переход от чтения вслух к чтению про себя уже на первом году обучения, укажем необходимые условия его осуществления:

- параллельное формирование навыков чтения вслух и про себя на всех уровнях языкового материала с помощью специальных средств обучения [12];
- включение в содержание средств обучения текстов, имеющих новизну и значимость для учащихся, представляющих для них интерес, дающих возможность решения различных коммуникативных задач [14];
- обеспечение этих текстов соответствующими коммуникативными заданиями, направляющими поиск информации;



— вынесение во внешний план способов выражения понимания (вербальных и невербальных) [12, с. 34].

На основании вышеизложенного можно констатировать, что конечными целями обучения на английском языке на начальном этапе будут:

1. овладение техникой чтения вслух с полным пониманием читаемого;
2. постепенный переход к чтению про себя и умение выразить понимание прочитанного в требуемой форме.

Итак, конечные цели определяют общую стратегию обучения, и складывается она из промежуточных целей внутри года обучения, которые характеризуются с помощью умений, необходимых для достижения планируемого результата. Для определения умений, которые должны быть сформированы на начальном этапе обучения чтению, необходимо рассмотреть содержание обучения чтению. Содержание обучения включает следующие компоненты:

1. лингвистический компонент (языковые и речевые единицы различных уровней языковой иерархии); правила оформления и оперирования ими;
2. психологический компонент (действия и операции, составляющие суть чтения как вида речевой деятельности, на основе которой формируются навыки и умения);
3. методологический компонент (овладение рациональными приемами учения, формирование умений их практического применения) [4].

В теории речевой деятельности языковой материал рассматривается как средство ее осуществления [15]. Научиться читать — значит овладеть определенным объемом фонетического, графического, лексического и грамматического материала. Объем этого материала определен программой обучения английского языка для второго класса. Обучение чтению на английском языке на начальном этапе строится на основе выделенных в лингвистике и методике уровнях организации языкового материала: слово, словосочетание, предложение, текст. Минимальной методической единицей организации материала при обучении чтению является слово, как минимальная единица восприятия. Хотя смысловая переработка воспринятой зрительно информации начинается с синтагм, которые объединяются затем в предложение, а те, в свою очередь, в смысловой кусок, и, наконец, в текст.

Лингвистический компонент содержания обучения чтению на начальном этапе включает в себя также овладение младшими школьниками графическими и орфографическими особенностями английского языка. К ним относятся:

1. отсутствие количественного соответствия между звуком и буквой, что приводит к необходимости различать большое количество буквосочетаний: ch, sh, wh, th, ea, ou, ng и т.д.;
2. полисемия букв: одна и та же буква в различных позициях может передавать разные звуки: cat {k} — city {s};
3. наличие нечитаемых букв: name, sister, knife;

4. межъязыковая интерференция (совпадение начертания букв, которые в русском и английском языках передают разные звуки: x, p, y, c, m, n);

5. внутриязыковая интерференция (необходимость различать сходные по начертанию буквы английского языка: t-f, b-d).

На первом году обучения чтению на английском языке младшие школьники должны овладеть основными типами интонационного оформления предложений, что подразумевает не только овладение мелодией, но и правильной паузацией и акцентуацией ритмических групп. Так, ознакомление учащихся с основными интонационными моделями, с ударением, паузами будет способствовать овладению учащимися некоторыми лингвистическими знаниями по теории интонации и развитию ритмико-интонационных навыков на сознательной основе. Формирование вышеуказанных навыков является важной задачей при обучении нормативно-выразительному чтению вслух.

Управление процессом формирования умения самостоятельного чтения означает, прежде всего, организацию предметного содержания обучения чтению (о чем читать). В текстах для чтения должно быть единство содержательного и процессуального планов. Тексты для чтения должны не только развивать навыки техники чтения, но и являться источником «значимой для детей интеллектуальной и (или) эмоциональной информации». Предметное содержание текстов должно отражать типичные для младших школьников сферы общения, то есть сферы практического использования языка, представляющие собой совокупность тем, составляющих предмет обсуждения. Предлагаемая тематика должна соответствовать реальным интересам и возможностям детей, их потребностям, быть личностнозначимой для них и создавать условия для проявления творческой активности и самостоятельности. Обеспечение адекватного целям предметного содержания обучения призвано стимулировать интерес и положительное отношение детей к чтению на иностранном языке. В этом смысле ориентация на сферы интересов младших школьников при отборе предметного содержания будет существенно влиять на мотивационно-побудительную сферу его личности, и раскрывать ему на практике значимость читательской самостоятельности, побуждать к постоянному совершенствованию своих знаний и умений, к их практическому использованию. Тексты также входят в предметный компонент содержания обучения. Рассмотрим подробнее основные вопросы использования текста как материала и содержания продуктивного чтения. Поскольку целью обучения иностранному языку является формирование у детей способности использовать изучаемый язык как средство реального общения в диалоге культур, тексты должны носить аутентичный характер. В процессе формирования самостоятельного чтения детям следует предлагать разнообразные типы текстов, ценных в познавательном отношении и подлинно отражающих особенности быта, жизни, культуры страны изучаемого языка. В современных мето-



дических исследованиях лингвострановедческому компоненту содержания обучения уделяется огромное внимание. Использование лингвострановедческих сведений при обучении чтению на начальном этапе увеличивает познавательную ценность текстов, повышает интерес учащихся к чтению и к изучению английского языка в целом.

Следующий компонент содержания обучения чтению включает в себя действия и операции или навыки и умения, которые являются объектами целенаправленного формирования при обучении чтению на начальном этапе. К ним относятся следующие перцептивные действия: узнавания языковой единицы, установление смысловых связей между языковыми единицами, прогнозирование на уровне языковых гипотез, действие языковой догадки. Формирование вышеперечисленных действий обеспечивает формирование навыков техники чтения: быстрого и точного установления буквенно-звуковых соответствий, прогнозирование языкового материала, объединение воспринимаемого материала в смысловые группы и правильное их интонирование. Г.В.Рогова под техникой чтения вслух понимает воспроизведение в звучащей речи текста, воспринимаемого зрительно, что требует знания, принятых в изучаемом языке способов фиксации звукового языка [4, с. 172]. Поэтому основной задачей обучения технике чтения вслух является создание у младших школьников прочных зрительно-слухо-речедвигательных связей, наличие которых позволяет воссоздать правильную звуковую форму письменного текста. Второй задачей обучения технике чтения вслух является накопление зрительных образов изучаемой лексики и развитие умения объединять их в смысловые единицы более крупного порядка [4].

Если первая задача решается преимущественно на начальной ступени, то вторая сохраняет свою актуальность до конца обучения. Зрительные ощущения (начальный момент всякого чтения) могут превратиться в зрительные образы только при наличии слуховых и речедвигательных (моторных) ощущений, а их правильность можно проверить только в громкой речи; поэтому чтение вслух остается важным средством обучения чтению в течение всего времени, пока учащиеся знакомятся с новым языковым материалом.

Так, З.Н. Никитенко считает основной задачей при обучении чтению — «развитие техники чтения вслух и про себя» [16, с. 107]. При этом учащиеся уже на начальном этапе должны научиться:

- быстро и точно устанавливать букво-звуковые соответствия;
- правильно озвучивать графический образ слова и соотносить его со значением, т.е. понимать читаемое;
- читать по синтагмам, объединяя слова в определенные смысловые группы;
- читать в естественном темпе текст, построенный на знакомом языковом материале, с пропущенными словами или рисунками вместо слов;
- выразительно, с правильным ударением и интонацией читать вслух (парное обращенное чтение).

Развивая у детей умения чтения про себя, по мнению З.Н. Никитенко, учитель должен ставить следующие цели:

- учить понимать основное содержание несложных аутентичных текстов, пользуясь языковой догадкой (по контексту, по сходству с родным языком, по словообразовательным элементам);

- учить полностью понимать тексты, содержащие отдельные незнакомые слова, о которых можно догадаться, пользуясь в случае необходимости построчными сносками [16, с. 108].

На основании вышеизложенного можно констатировать, что читающий уже на начальном этапе должен:

- знать названия букв, соотносить буквы с передаваемыми ими звуками;
- правильно озвучивать незнакомое слово в изолированной позиции и в предложении;
- соотносить слово со значением;
- узнавать в незнакомом тексте известные слова;
- ориентироваться в структуре текста (находить заголовки, начало и конец абзаца, подписи под рисунками и т.д.);
- узнавать разновидности текста (стих, рифмовка, рассказ, диалог, кроссворд);
- опираться на правила орфографии;
- выразительно и правильно читать вслух;
- ориентироваться в структуре предложения;
- определять значение новых слов по словообразованию и контексту;
- преодолевать направленность внимания на артикуляцию [17, с. 230].

Перечисленные выше навыки призваны обеспечить условия протекания чтения как формы речевого общения, т.е. создать перцептивно-смысловую основу восприятия и обучить учащихся оперировать языковым материалом в объеме предложений, смысловых кусков и несложных текстов.

С самого начала необходимо приучать учащихся читать по-разному, так как уже на начальном этапе развиваются все виды чтения (согласно Программе начального общего образования по английскому языку, 2010) При этом решаются одновременно две задачи:

1. Концентрируется внимание на навыках, обеспечивающих рецептивную сторону чтения;
2. Внимание направляется одновременно на решение смысловых задач с целью понимания, осмысления и переработки информации [17, с. 230].

Действия смысловой переработки полученной информации обеспечивают формирование умений понимать содержание текста, как на уровне значения, так и на уровне смысла. В зависимости от того, какие цели преследует чтец при работе с текстом, а также от ситуации чтения, выделяют следующие умения смысловой переработки информации, которые признают все исследователи чтения:

1. умение по заголовку предвосхищать содержание текста;

Таблица 2

Лингвистический компонент	Психологический компонент	Методологический компонент
Буквы	<b>Навыки чтения вслух и про себя:</b> слов, словосочетаний, предложений, текста.	Умения читать по ключевым словам
Буквосочетания	<b>Умения:</b> антиципации, вычленения главного, сокращения, интерпритация.	Умение пользоваться транскрипцией при чтении
Слова		Умение пользоваться справочным аппаратом
Словосочетания		Умения осуществлять языковую и контекстуальную догадку
Предложения		

2. умение выделять основную мысль в тексте или требуемую информацию;
3. умение соотнести отдельные части текста друг с другом;
4. умение оценивать содержание, факты;
5. умение вывести суждение/вывод на основе фактов текста;
6. умение интерпретировать текст — понять подтекст (смысл).

Заметим, что формирование всех этих умений должно происходить на среднем и старшем этапах обучения чтению, однако на начальном этапе можно заложить основы всех этих умений, используя для чтения тексты, содержащие познавательную и эмоциональную информацию.

Как было отмечено выше, к речевым умениям относится владение различными технологиями извлечения информации из текста, их адекватное использование в зависимости от поставленной задачи. Однако в основе всех этих умений лежит техника чтения. Если не сформировать ее в достаточной мере, не добиться автоматизации технических навыков, то формирование умений чтения будет невозможным.

Одновременно с совершенствованием техники чтения необходимо также формировать умения самостоятельной работы. На начальном этапе можно учить:

1. игнорировать неизвестное, если оно мешает выполнению поставленной задачи;
2. работать со словарем;
3. использовать сноски и комментарии, предлагаемые в тексте;
4. интерпретировать и трансформировать текст и т.д.

Как отмечает Г.В. Рогова, учащиеся должны уже на начальном этапе усвоить, что их успехи в овладении чтением на английском языке будут определяться тем, как они будут заниматься им сами, работать на уроке и во внеурочное время. Выделенные компоненты содержания обучения, естественно, должны быть реализованы во всем курсе овладения чтением на английском языке. На начальном этапе должны быть заложены прочные основы каждого из компонентов. Все вышеизложенное отражено в таблице 2.

Таким образом, были рассмотрены цели и содержание обучения чтению на начальном этапе, при этом была сделана попытка показать необходимость формирования умений самостоятельного чтения для развития языковой личности младшего школьника. Была показана важность проблемы формирования техники чтения как основы для формирования умений самостоятельного чтения и субъекта читательской деятельности на начальном этапе обучения.

### Литература

1. Коряковцева Н.Ф. Теоретические основы организации изучения ИЯ учащимися на базе развития продуктивной учебной деятельности (общеобразовательная школа). Д/дисс., М., 2003.
2. Асмолов А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. Пособие для учителя. — М., Изд-во «Просвещение», 2008.
3. Зимняя И.А. Лингвопсихология речевой деятельности. Воронеж: Изд-во «Модек», 2001.
4. Рогова Г.В., Верещагина И.Н., Методика обучения английскому языку на начальном этапе в средней школе: Пособие для учителя. — М.: Просвещение, 1988.
5. Н.Д. Гальскова, З.Н. Никитенко Теория и практика обучения иностранным языкам. Методическое пособие, Изд-во «Айрис Пресс», М., 2004.
6. Бим И.Л. Методика обучения иностранному языку как наука и проблемы школьного учебника. — М.: Русский язык, 1977.
7. Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе. — М.: Педагогика, 1981.
8. Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. М.: Высшая школа, 1987.

9. Миньяр-Белоручев Р.К. Методика обучения французскому языку. - М.: Просвещение, 1990.
10. Кузьменко О.Д., Рогова Г.В. Учебное чтение, его содержание и формы // Иностранные языки в школе. — 1970. — №5, с.22—31.
11. Пассов Е.И. Урок иностранного языка в средней школе. — М.: Просвещение, 1988. — 223с. — (Биб-ка учит. ин. яз.).
12. Бим И.Л., Евсикова А.И. Пути повышения эффективности обучения чтению // Иностранные языки в школе. — 1977. — №4. -с.33—43.
13. Ленская Е.А. Проблемы обучения чтению на английском языке детей младшего школьного возраста: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. — М., 1978.
14. Чернявская Л.А. Чтение на иностранном языке как средство развития опыта общения учащихся // Иностранные языки в школе. 1985. -№1. — с.22—28.
15. Зимняя И.А., Леонтьев А.А., Основы теории речевой деятельности. (отв.ред. А.А. Леонтьев). -М.:Наука, 1974.
16. Воронина Г.И., Соловцова Э.И. Иностранные языки в начальной школе. Методические рекомендации и программа повышения квалификации. Серия «Биб-ка Федеральной программы развития образования». — М.: Изд. дом «Новый учебник», 2003. — 144с.
17. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингво-дидактика и методика: учеб. Пособие для студ. Лингв. Ун-тов и фак. Ин. Яз. Высш. Пед. Учеб заведений /Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. — 4-е изд., стер. — М.: Издательский центр. «Академия», 2007. — С. 6, 8, 64, 224—246.

## Интеграция химии и русского языка

Петрова А.К., учитель химии МОУ лицей №1  
г. Кунгур Пермского края

**М**одернизация системы образования в нашей стране проходит в соответствии с Законом РФ «Об образовании», Федеральной программой развития образования. В первую очередь эти процессы затрагивают учебные предметы естественного цикла, к сожалению, не в их пользу. При сокращении учебных часов на изучение химии должно измениться содержание обучения, но этого не произошло. С другой стороны, требования концепции гуманитаризации образования, осознающей отрицательные последствия технократического подхода к образованию, требуют помощи учащимся в формировании внутренней культуры и истинной иерархии ценностей. Все это принципиально меняет цели образования. Новое педагогическое мышление предполагает включение гуманитарного компонента в естественные дисциплины. Это позволяет рассматривать возможные пути интеграции столь непохожих предметов, как химия и русский язык.

На современном этапе развития гуманитарного знания исследование языкового сознания человека является требованием времени. Понимая, что языковое сознание проявляется не только на уровне языковых навыков (что вполне можно было бы оставить для учителей русского языка), но и в более широком аспекте, как некий конгломерат знаний, представленный в масштабе языкового коллектива, осознающего свою целостность и идентичность благодаря единому языку. Именно так нам видится решение задачи, в которой формально не связанные предметы — химия и русский язык начнут своё переплетение.

Языковой опыт ученика, который начинает изучать предмет химию, а это подростки в возрасте 12 — 13 лет,

уже достаточно сформирован. В этом принимали участие последовательно:

- родители ребенка;
- воспитатели, которых он встречал на своём жизненном пути;
- окружающая его среда.

Главный дефект, с которым нам приходится столкнуться, состоит в том, что их словарный запас учащихся довольно беден, речь довольно груба, а порой и звучит табуированная лексика и грубость. Следующей проблемой является то, что дети очень слабо отвечают устно. Они могут решить тест, ответить письменно, решить химическую задачу, а объяснить ход своих мыслей, дать логичный развернутый ответ затрудняются. Ученики стесняются отвечать у доски, порой неправильно произносят слова, не понимают значения слов, у них не хватает словарного запаса.

В связи с этим нам представляется важным постепенно преодолеть возникающий барьер в знаниях единого русского языка, объединяющего коллектив учащихся в классе, языка, объединяющего разные поколения человеческой общности в рамках единой страны. Для решения этой задачи нами были выбраны следующие пути, позволяющие развивать языковое сознание человека: бессознательно проявляющийся языковой опыт (языковую компетенцию) ученика, а также его эмоционально — оценочное и научное осмысление (рефлексию).

**Цель исследования:** выявить педагогические условия формирования положительного отношения учащихся к русскому языку, как объединяющему человеческому началу, в процессе преподавания химии.

**Задачи исследования:**

1. Определить возможности расширения гуманитарного пространства урока химии.

2. Исследовать возможности увеличения языкового самосознания и культурных потребностей через определённые формы заданий учащимся на уроках химии.

3. Выявить воздействие предлагаемых форм гуманитарной интеграции на развитие личности учащихся.

Для осуществления этих задач нами проведен анализ содержания программного материала по химии и определены темы, позволяющие найти привязки к русскому языку и культурологии. Определены формы работы и задания, которые должны выполнять учащиеся. Разработаны формы оценивания, позволяющие учитывать состояние лексико-грамматического строя речи, звукопроизношения, а также особенности личности ученика.

Основными измерителями, которыми мы пользовались, были следующие:

- развитие функциональной грамотности;
- мотивация к изучению русского языка;
- развитие способности к созданию рифм;
- выполнение заданий творческого характера;
- рефлексия.

Нами также предложена система взаимопроникновения и переплетения русского языка и уроков химии.

Говоря о развитии **функциональной грамотности**, мы подразумеваем, прежде всего, владение некоторым комплексом общественно необходимых знаний и навыков, позволяющих любому человеку сознательно участвовать в социальных процессах. В современном мире языковая грамотность — первая составляющая функциональной грамотности.

Языковая компетенция предполагает практическое владение русским языком, его словарем и грамматическим строем, соблюдение в устных и письменных высказываниях языковых норм.

Свои исследования мы начинали с введения в практику работы проблемных вопросов, на которые просили дать ответ, конкретных слоганов, несущих определенный смысловой вопрос и основ духовной культуры.

Например, слова, которые часто слышат учащиеся на уроке от учителя:

- Терпение;
- Смирение;
- Уважение;
- Помощь;
- Сострадание;
- Поддержка.

Использование таких слов было первым шагом на пути формирования доверия между учителем и учащимися, что позволило в дальнейшем более смело включать в канву урока те идеи, которые намечено было опробовать.

Просили ответить на следующие проблемные вопросы: «Один из великих ученых сказал: «Математику только затем учить надо, что она ум в порядок приводит». А зачем надо изучать органическую химию?».

Или еще один из вопросов «Как связаны соединения кальция и твоя малая Родина?» (тема «Кальций и его соединения»).

Такие небольшие вкрапления — размышления в уроки химии требуют не только умения быстро ответить, но и написать свой ответ грамотно. Приведем только два ответа на последний из поставленных вопросов.

«Первый раз о Кунгуре я услышала в детстве, когда мама рассказала мне о Кунгурской ледяной пещере. Ведь именно она прославила наш город на всю страну. Потому кальций непосредственно связан с историей нашей малой Родины. Нам осталось лишь сохранить её. Остальное природа сделала за нас!» (Юля Никитина).

«Я думаю, что да. Моей малой Родиной является мой дом. А дом сделан из соединений кальция. Я живу в своём доме, и во мне тоже находится кальций. Около своего дома в детстве я любила рисовать мелом. И в меле тоже есть кальций. Следовательно, моя малая Родина и соединения кальция очень близки» (Настя Титова).

Рассмотрим, каким образом нами применяются слоганы, которые введены нами, и они также связаны с конкретной изучаемой темой урока по химии, например, тема «Галогены» (таблица 1).

Такие небольшие задания приводят к тому, что учащиеся смелее высказывают свои мысли, дают развернутые ответы, приучаются говорить и расширяют свой словарный запас.

В практике нашей работы также включено использование словарей русского языка, химических словарей и энциклопедий. Всё это вместе взятое позволяет говорить о том, что происходит постепенное **усиление мотивации** к изучению русского языка.

В этом случае происходит реставрация на микроуровне, в сознании. И человек начинает рассуждать примерно так: от такой примерно мысли «Какие удивительные слова сегодня прозвучали!» до «Как хорошо быть грамотным!».

На этом фоне нами предпринята попытка **развития поэтических способностей** подростков и их желания к сочинению стихов. Первоначально такие задания предлагались по желанию. Однако, постепенно к 10–11 классу включались все. Поскольку нами предлагался упрощенный вариант сочинения стихов по готовым рифмам к только что изученной на уроке химии теме.

Например, при изучении темы «Серная кислота» учитель предлагает следующие рифмы: серная — вредная, хороша — душа.

За пять минут учащиеся (Все до одного сочиняют свои собственные стихотворные формы!).

Кислота есть серная,  
Для здоровья вредная.  
Но сильна её душа,  
Для реакций хороша!

(Стекачева Елена)

Кислота есть в мире серная,  
Все обугливает: вредная.

Таблица 1

Тема, класс	Строки слоганов	Вопросы учащимся
«Галогены», 9 класс	Галос — соль, Генус — я рождаю. Друзей себе я выбираю, Эту заповедь не нарушаю.	Что такое заповедь? Каких друзей выбирают галогены и почему?
«Решение химических задач», 10 класс	Ноги наши согнуты, Головы приподняты. Спинку держим прямо, Как учила мама.	Для чего нужно спину держать прямо? Почему мама именно этому учила? Почему нужно слушать маму?

В производстве хороша,  
Ведь широка её душа!

(Зеленина Анна)

Результатом такой работы явился выход в свет первого сборника химических стихов учащихся лица.

Анализ такой формы, как сочинение стихов и поэтических строк в процессе изучения химии, позволил выявить сильные и слабые стороны применения этого явления в учебном процессе.

К сильным и положительным моментам мы относим:

1. Сочинение стихов — это попытка понять окружающий мир и вступить в диалог с ним.

2. Мы расцениваем этот процесс как развитие духовных качеств личности ученика, осознание им самим того факта, что, если захочет душа — будет стихотворение.

3. С нашей точки зрения это есть попытка дать ученику возможности для развития своего самосознания и своего внутреннего «Я».

4. И, наконец, это реализация потребности сформулировать своё собственное мнение.

Однако нельзя не сказать и о тех отрицательных моментах, с которыми пришлось столкнуться. Причем это касается как самого учителя, так и ученика.

1. Учитель находится в постоянном состоянии разрешения противоречия между потребностью развития личностных качеств ученика (причем, разными способами, включая и развитие поэтических дарований) и выполнением программного минимума по предмету химии.

2. Учителю необходимо найти место и время для проведения такой работы.

3. Оставляют желать лучшего рифмы, предлагаемые учащимися (но это как раз и поправимо с опытом!)

4. В содержании стихов много загадочности, которая так присуща мятущейся и неокрепшей душе в подростковом возрасте.

С огромным интересом наши учащиеся выполняют и предлагаемые **творческие задания** по химии. Приведём несколько примеров таких заданий (таблица 2).

С нашей точки зрения, такие задания позволяют выявить уровень общей языковой подготовки и степень развития логического мышления учащихся. Также нами сделаны попытки разработки заданий с готовыми текстами (кейс — метод). Перед учащимися стоят разные задачи, требующие умения выделить в тексте главное, умение работать самостоятельно и творчески. Например, мы предлагаем учащимся свернуть текст до трех предложений, ответить на вопросы и дать новый заголовок полученному тексту. Такая работа способствует повышению интереса к языку и восприятие его как личной и национальной ценности, а также в ряде случаев — потребность в развитии своей языковой культуры.

Также нами применяется и метод проектов. Данный метод признан во всей мировой педагогической практике как один из эффективных методов обучения школьников. Для выполнения проекта ученик должен уметь видеть проблему, осмыслить ее, а также самостоятельно (устно или письменно) изложить возможные пути ее решения. Важными с нашей точки зрения формами проектов являются эссе и резюме.

Проекты предлагаются учащимся 8–11 классов. Объем проекта весьма ограничен, что не дает возможности простого копирования материалов литературных источников или Интернет — ресурсов. При защите проекта учащиеся учатся говорить, выражать свои мысли и оценивать работу друг друга, что позволяет формировать,

Таблица 2

Тема урока, класс	Содержание задания
9 класс. Тема «Соли».	Почему так говорят: «Если хочешь дольше жить, другому — должен не солить»?
10 класс, физико — математический. Тема «Периодический закон Д.И.Менделеева».	Пользуясь словарями и справочниками, приведи не менее 6–7 определений слова ЗАКОН.
10 класс, гуманитарный. Тема «Соединения кальция».	Создание проекта «Москва Белокаменная»



Таблица 3

Предмет	Окончание 10 класса	Окончание 11 класса
Химия	5 – 9; 4 – 15; 3 – 4;	5 – 9; 4 – 21;
Русский язык	5 – 8; 4 – 15; 3 – 5;	5 – 17; 4 – 10; 3 – 1;

развивать и совершенствовать умения и навыки устной и письменной речи. Вот некоторые из предлагаемых нами тем:

- М.В.Ломоносов – «первый русский университет».
- Кислоты и основания у меня дома.
- Химия домашней аптечки.
- Почему сера как вещество до сих пор применяет к себе внимание?

Наука химия является трудной для большинства учащихся. Поэтому гуманистический смысл проектной деятельности состоит также и в том, чтобы поддержать творческий потенциал учащихся с самым разным уровнем развития и возможностей. Для решения этой задачи были выбраны самые разные пути, позволяющие развивать языковое сознание человека: бессознательно проявляющийся языковой опыт (языковую компетенцию) ученика, а также его эмоционально-оценочное и научное осмысление (рефлексию). Нами получены следующие результаты:

Анализ результатов сдачи ЕГЭ по предметам русский язык и химия показал, что произошли положительные сдвиги в этом направлении. Рассмотрим этот факт на примере 11 химико-биологического класса, включающего 28 учащихся. Таким образом, все полученные оценки их труда возросли (таблица 3).

Увеличился объем прочитанной школьниками инфор-

мации (включая книги, газеты, журналы, информация, взятая из Интернет).

Накоплен банк заданий, позволяющих проводить интегративные взаимосвязи с русским языком. Эти задания не являлись сложными для учащихся и не приводили к состоянию стресса.

Выпущен сборник химических стихов лицеистов.

### Выводы:

Проведённая нами работа показала, что решение задачи интегрирования с русским языком возможно при любых формах организации учебного процесса, при объяснении нового материала, при проверке и его закреплении.

Развитие языкового самосознания нельзя связывать исключительно с дальнейшим совершенствованием логических форм мышления, в частности с химическим мышлением, не последняя роль в этом принадлежит и психологическому фактору, игре и коммуникативному намерению говорящих.

Активизация учителем познавательной деятельности учащихся приводит к закономерному явлению – от творчески развивающегося учителя (от самопознания к самореализации) к творчески саморазвивающемуся ученику.

### Литература

1. А.К.Петрова. «Первые шаги в эксперименте. Химия в классах гуманитарного профиля» в сборнике «Модернизация Российского образования», сборник статей, Пермь, 2003.
2. А.К.Петрова. «Первые шаги эксперимента по обучению химии в классах гуманитарного профиля», научно – методический журнал «Химия: методика преподавания», №1, Москва, 2003.
3. А.К.Петрова. «Непрофильное изучение химии». Статья в сборнике «Лицей в образовательном пространстве Пермского края», Пермь, 2005.

## Конкурс «Внутренние системы обеспечения качества образования» как форма оценки достижений общеобразовательных учреждений

Рюхова Н.Ф., аспирант

Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университет им. Н.Г. Чернышевского

Современная модель образования до 2020 года, национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» и правительственные документы по вопросам образования предусматривают ряд приоритетных мер по обеспечению качества образования, в которых значи-

тельное место занимают инновационные процессы, обуславливающие необходимость поиска адекватных механизмов обеспечения качества во всех организационных структурах системы образования. Особое внимание уделяется вопросам обеспечения функционирования сис-

темы внутреннего мониторинга качества образования в ОУ и составлению отчёта о результатах самооценки деятельности образовательного учреждения (самообследования), согласно Федеральному закону Российской Федерации от 8 ноября 2010 года № 293-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в связи с совершенствованием контрольно надзорных функций и оптимизацией предоставления государственных услуг в сфере образования» [4, с. 6].

Самооценка является эффективным методом работы над улучшением качества образования. Она — составная часть процедур любой системы менеджмента качества на основе международных стандартов ISO 9000:2000. «Основной целью внедрения самооценки является улучшение работы организации. Однако сам по себе процесс самооценки ещё не обеспечивает совершенствования деятельности организации, он обеспечивает лишь «ментальный снимок» состояния дел и предоставляет информацию о сильных сторонах деятельности организации и об областях, где можно достичь улучшения, а также позволяет дать оценку деятельности в баллах. Если результаты самооценки не будут использованы для разработки и реализации соответствующих мероприятий, она не даст эффекта» [2, с. 26].

Самообследование — один из инструментов внутренней мотивации к улучшению деятельности по оказанию образовательных услуг. К нему можно отнести конкурс «Внутренние системы обеспечения качества образования», который проводится на региональном и муниципальном уровнях среди школ Забайкальского края с 2005 года. Актуальность проведения конкурса ВСК определяется рядом аспектов, основным из которых является переход к комплексной оценке качества подготовки выпускников в образовательном учреждении. Цель данного конкурса — стимулировать общеобразовательные учреждения к поиску современных методов управления в области качества, к проектированию и внедрению внутришкольных систем обеспечения качества подготовки выпускников. Основная задача — «проведение независимой внешней экспертизы эффективности системы обеспечения качества ОУ, результаты которой ОУ могут использовать для совершенствования внутренних процессов управления и повышения качества образовательного процесса, обобщения и распространения опыта школы по созданию СМК» [1, с. 72]. В «Руководстве для участников конкурса «Внутренние системы обеспечения качества образования» изложены положения по его организации, экспертной оценке деятельности образовательного учреждения и подведению итогов. Методической основой служит модель конкурса на премию Правительства РФ, которая включает две группы критериев: критерии первой группы отражают то, как организация добивается результатов в области качества, что для этого делается («возможности»); критерии второй группы определяют, что достигнуто («результаты»).

Критерии первой группы:

1. роль руководства в организации работ по обеспечению качества подготовки выпускников;
2. планирование в области обеспечения качества подготовки выпускников;
3. использование потенциала преподавателей, сотрудников, обучаемых для обеспечения качества подготовки выпускников;
4. рациональное использование ресурсов;
5. управление процессами обеспечения качества подготовки выпускников.

Критерии второй группы:

1. удовлетворённость потребителей качеством подготовки выпускников в образовательном учреждении;
2. удовлетворённость преподавателей и сотрудников работой в образовательном учреждении;
3. влияние образовательного учреждения на общество;
4. результаты работы образовательного учреждения [3, с. 41].

Для каждого критерия установлено максимальное количество баллов. По итогам конкурса участник может получить наибольшее число баллов — 1000. Экспертная группа оценивает отчёты конкурсантов по девяти критериям в процентном отношении (согласно шкале: 0%, 25%, 50%, 75%, 100%). Оценка по группе критериев «возможности» проводится по двум аспектам: совершенство и полнота подхода. Оценка по группе критериев «результаты» определяется по значениям достигнутых показателей, т. е. по достижению целей и по полноте охвата этими показателями различных направлений деятельности образовательного учреждения. По результатам конкурса определяются три победителя на уровне муниципалитета, на региональном уровне — три победителя по каждому кластеру: среди сельских и городских (поселковых) школ. Победителями признаются общеобразовательные учреждения, которые создали и развивают систему обеспечения качества, достигают наилучших результатов, эффективно применяют на практике подходы современного менеджмента.

Экспертная оценка материалов, представляемых на конкурс «Внутренние системы обеспечения качества образования», позволяет выявить те аспекты деятельности, в которых образовательные учреждения имеют хорошие результаты, а также определить проблемные моменты в организации работы по обеспечению качественного образования. Кроме того, участие в данном конкурсе даёт возможность педагогам общеобразовательных школ сравнить свою деятельность и результаты с работой других учреждений. Участие школ Шилкинского района Забайкальского края в региональном конкурсе «Внутренние системы обеспечения качества образования» представлено в таблице 1.

Количество участников конкурса уменьшается, во-первых, потому что в районе 22 средних общеобразовательных школы и некоторые из них принимали участие в конкурсе два раза, во-вторых, финансовые возможности муниципалитета не позволяют достойно мотиви-

Таблица 1

Год участия	Количество участников на муниципальном уровне	Количество участников на региональном уровне	Школы	Результат участия на региональном уровне
2006	4	2	Первомайская СОШ № 3, Шилкинская СОШ № 2	Лауреат конкурса —
2007	6	1	Первомайская СОШ № 5	10 место
2008	8	1	Первомайская СОШ № 5	I место
2009	5	1	Арбагарская СОШ	8 место
2010	3	1	Холбонская СОШ	5 место

ровать проведение данного мероприятия. Следовательно, данный конкурс можно рекомендовать проводить раз в два года. В то же время следует отметить, что в результате проведения конкурса получен уникальный опыт, давший импульс к развитию учреждений, совершенствованию методов системного управления качеством образования, более глубокому постижению понятий и терминов, связанных с качеством (потребители образовательных услуг, основные и вспомогательные процессы, управление ресурсами, поставщики). Так, например, в 2008 году МОУ Первомайская СОШ № 5 Шилкинского района Забайкальского края заняла первое место в региональном конкурсе «Внутренние системы обеспечения качества образования» и стала пилотной школой по разработке и внедрению системы менеджмента качества. Идея создания СМК является для неё ведущей: перестроена организационная структура, перераспределены должностные обязанности, созданы системы управления процессами и мониторинга результатов. Опыт МОУ Первомайской СОШ № 5 в текущем году предполагается обобщить и распространить среди других общеобразовательных учреждений. В связи с тем, что в Шилкинском районе Забайкальского края работа по проектированию и внедрению СМК проводится с 2005 года, во многих школах, как показывают материалы конкурса, подготовлены нормативно-правовые документы по обеспечению качества образования, проводится мониторинг (педагогический, образовательный и др.), реализуется система оценки качества педагогической деятельности с участием потребителей образовательных услуг. Следует отметить, что в некоторых ОУ, участвующих в конкурсе, в связи с финансовыми трудностями применяются в основном средства морального поощрения учителей, сотрудников и обучающихся. По сравнению с 2009 годом, повысилась степень

участия руководства в деятельности по обеспечению качества подготовки выпускников, в работе с представителями общественности и потребителями. Слабым звеном по первой группе критериев является четвёртый критерий: рациональное использование ресурсов. Это связано с недостаточным взаимодействием с партнёрами. Оно чаще всего носит эпизодический характер: при приёме и выпуске учащихся, поступлении в вузы и ссузы, трудоустройстве выпускников. Не в полной мере используются возможности управления информационными и финансовыми ресурсами. По второй группе критериев улучшены показатели результатов работы ОУ. Этому способствует составление рейтинга школ по окончании учебного года. Средний показатель по каждому из 9 критериев раскрывает результативность работы участников конкурса 2010 года по обеспечению качества образования (таблица 2).

В целом следует отметить, что в общеобразовательных учреждениях совершенствуется нормативно-правовая база в соответствии с современными требованиями к качеству образования. Определены миссия школы, обязательства в отношении качества подготовки выпускников. Участники конкурса представили результаты социологических опросов потребителей образовательных услуг, которые позволяют определить социальный заказ школе. Используются современные механизмы управления качеством образования: составление рейтинга учителей, стимулирование педагогов, персонала и обучающихся, расширение участия общественности в управлении образованием. Таким образом, конкурс «Внутренние системы обеспечения качества образования» позволяет оценить достижения образовательных учреждений, увидеть изменения, которые происходят на школьном, муниципальном и региональном уровнях и скорректировать процесс обеспечения качества подготовки выпускников.

Таблица 2

Критерий	Возможности					Результаты			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
% от максимально возможного количества баллов по критерию	48	47	48	45	50	49	50	53	57

*Литература*

1. Качество общего образования в Забайкальском крае: состояние, тенденции, проблемы и перспективы: пятая версия ежегодного аналитического доклада / Л.А. Скиданова, А.А. Судакова, О.И. Луговская, А. В. Луговская, Н.Г. Убинина. — Чита: ЗабКИПКРО, 2010. — 120 с., 100 экз., ISBN 978–5-98464–038–1 (в обл.).
2. Салова И.Г. Премия Правительства Российской Федерации в области качества как новая форма общественно-государственного признания достижений образовательных учреждений. / И. Г. Салова. // Управление качеством образования: теория и практика эффективного администрирования. Научно-методический журнал. Санкт-Петербург. Эффектико-пресс. 2006. № 2. — 96 с. — 2000 экз.
3. Сборник нормативно-правовых актов, примерных критериев и показателей по системе оценки качества общего образования в Забайкальском крае. / под ред. Л.А. Скидановой. — Чита: ЧИПКРО, 2008. — 150 с., 100 экз.
4. Федеральный закон Российской Федерации от 8 ноября 2010 г. № 293-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в связи с совершенствованием контрольно надзорных функций и оптимизацией предоставления государственных услуг в сфере образования». — 2010. — 30 с. — Режим доступа: <http://www.rg.ru/printable/2010/11/10/optimisatia-dok.html>

## Формирование готовности старшекласников к исследовательской деятельности в сфере дисциплин естественно-научного цикла

Савчик Е.А., соискатель

Тулский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого

Развитие познавательной активности, способы и методы активизации учебной деятельности — одна из вечных проблем педагогики. К ней обращаются психологи, педагоги, даже философы. В многочисленных статьях, разнообразных исследованиях, научных трактатах она обросла толкованиями, уточнениями, точками зрения, а со временем была обозначена как центральная педагогическая проблема. На сегодняшний день есть два пути активизации познавательной деятельности: экстенсивный и интенсивный. Причем оба они имеют одну и ту же конечную цель: воспитание образованной, нравственной, творческой, социально активной, способной к саморазвитию личности. Но подходы к достижению цели разные. Экстенсивный путь, реализуется прежде всего через увеличение количества учебных дисциплин или, другими словами, увеличение объема знаний, сообщаемых ученикам. Интенсивный же путь основывается на формировании субъектной, личностно заинтересованной позиции учащегося, и это предполагает изменение самой структуры учебных программ и интенсификацию методов обучения (развивающее, личностно ориентированное обучение и т.д.) [1].

К числу наиболее существенных, в контексте полноценного включения молодого поколения в жизнь следует отнести противоречие между развитием человеческой индивидуальности, ограниченной биологическим возрастом, и социально-технологическим развитием человечества, проявившимся, прежде всего, в создании так называемого информационного общества, в котором информация занимает положение ресурса более ценного, чем материальный и энергетический.

Обостряется и другое противоречие, порожденное несоответствием между уровнем современной техники и подготовленностью ее пользователей. Имеется в виду не столько техническая подготовка, сколько формирование культуры пользователя, уровень развития общих исследовательских умений, позволяющих своевременно находить верные (с точки зрения минимального риска) решения в критических, проблемных ситуациях, особенно в сфере изучения предметов естественно-научного цикла. Современный человек, стремящийся к успеху в профессиональной и личной жизни, должен уметь эффективно и целесообразно действовать в проблемных ситуациях, возникающих в различных сферах деятельности, и находить правильные решения.

Следовательно, формирование такого качества личности, как готовность к осуществлению самостоятельной познавательной деятельности в условиях проблемных ситуаций, можно считать одной из актуальнейших задач современного образования. Идея включения учащихся в исследовательскую деятельность для наиболее эффективного достижения целей обучения имеет давнюю, почти столетнюю историю, начало которой связано с именами биолога А.Я. Герда, историка М.М. Стасюлевича, химика Р.Э. Армстронга и естествоиспытателя Т. Гексли, сформулировавших общую идею исследовательского метода. С тех пор, педагогическая мысль систематически обращается к исследовательской деятельности учащихся, которая при этом рассматривается в качестве перспективного средства развития познавательной мотивации (Б.П. Есипов, М.А. Данилов, М.Н. Скаткин, И.Я. Лернер, М.И. Махмутов, Т.И. Шамова, В.И. Ан-



дреев, Л.А. Казанцева, А.И. Савенков и др.). Сегодня важно объединить усилия общеобразовательных школ и учреждений дополнительного образования в целях подготовки старшеклассников к исследовательской деятельности с применением самых разнообразных форм и методов обучения и воспитания, начиная от поиска путей и способов решения проблемных ситуаций на уроках и заканчивая индивидуальным выполнением исследовательских проектов.

Будучи по сути учебной, исследовательская деятельность старшеклассников в сфере изучения предметов естественно-научного цикла имеет свои особенности, принципиально отличающие ее от деятельности в других предметных областях. Это связано с междисциплинарным характером получаемых знаний, равно как и с тем, что результаты деятельности школьников социально значимы и обладают объективной новизной, свойственной научным изысканиям.

Специфика творческой деятельности учащихся в сфере естественно — научных предметов заключается еще и в том, что ее результаты могут быть использованы для решения локальных проблем, имеющих социальное значение. Примечательно, что, по мнению старшеклассников, наибольший интерес у окружающего населения вызывают проекты, направленные на изучение проблем экологии, связанных с местом проживания людей. Все это обуславливает необходимость реализации социальных ожиданий старших школьников, так как позволяет «выйти за рамки ученических дел в какую-то новую сферу, дающую возможность проявить себя, самоутвердиться» в коллективе и в глазах взрослых [1, с. 84—85]. Проведенный нами среди тульских старшеклассников опрос показал, что 61% из них в качестве условия успешной работы над исследовательским проектом в сфере экологии называют участие в ней сверстников и взрослых. Однако при этом они осознают важность исследовательской деятельности в сфере экологии для общества. Хотя только 5,9% из числа опрошенных указали на имеющийся у них опыт исследовательской деятельности, тем не менее 38,7% уверенно назвали исследование в качестве обязательного этапа разрешения экологических проблем. После выполнения индивидуальных исследовательских заданий, ситуация несколько изменилась, и большинство старшеклассников в качестве основной причины участия в исследованиях экологического характера назвали, во-первых, возможность самостоятельного получения новых знаний (32,3%), которых «нет ни в одном учебнике», и во-вторых, приобретение опыта (45,5%), который может пригодиться во время учебы в вузе и в дальнейшей профессиональной деятельности.

Готовность как качество, которое включает знания, умения, навыки, настрой на конкретные действия, можно назвать функциональным состоянием личности, результатом психических процессов, предшествующих конкретной деятельности [2, с. 9]. В контексте личностно ориентированной парадигмы образования, готовность к

деятельности можно представить в качестве образовательной компетенции, которую А.В.Хуторской характеризует как «совокупность взаимосвязанных смысловых ориентации, знаний, умений, навыков и опыта деятельности ученика, необходимую для осуществления личностно и социально значимой продуктивной деятельности по отношению к определенному кругу объектов реальной действительности» [3, с. 143].

Анализ психолого-педагогической литературы позволил нам сформулировать концептуальную модель готовности старшеклассника к исследовательской деятельности: *Компонентом личности которого является готовность к исследовательской деятельности, — это человек, способный распознать проблемную и разрешить любую ситуацию с любым, произвольно выделенным объектом, добывая для этого эмпирические и теоретические знания из всех доступных источников, содержащих информацию об этом объекте.* Иначе говоря, исследователь — это изобретатель знаний об изучаемом объекте («обследователь ситуации») из любых доступных источников и пользователь приобретенных знаний («разрешитель ситуации»). Одной из центральных задач образования, является формирование системы научных и практических. Накопление таких интегрированных знаний и их применение на практике следует рассматривать в качестве важнейшего условия формирования готовности старшеклассников к научно-практической деятельности в биосфере. Важно, чтобы учащиеся имели представления о социальной и личной значимости исследовательской деятельности, которые проявляются в умении обоснованно объяснить ее значение и смысл для общества и для себя лично, в желании в нее включиться. Познавательная активность достигнет своего высшего уровня при условии, если школьники осознают себя в качестве субъектов исследовательской деятельности, если будут планировать и выполнять действия, направленные на разрешение проблемных ситуаций.

К целям исследовательской деятельности отнесем: 1) формирование эмоционально-ценностного отношения к любой ситуации, (мотивационно-потребностный аспект готовности); 2) овладение систематизированными знаниями, осознание социальной и личной значимости исследовательской деятельности, стремление и умение разрешать проблемные ситуации (когнитивный аспект); 3) выработку умений распознавать, обследовать и разрешать проблемные ситуации, на основе мыслительных операций репродуктивного, продуктивного и эвристического типа (деятельностно-практический аспект). Все рассматриваемые аспекты одинаково важны, однако ведущим, а точнее системообразующим, является деятельностно-практический. Поэтому процесс формирования готовности старшеклассников к исследовательской деятельности можно представить в виде последовательности взаимосвязанных проблемных ситуаций, которые пытаются разрешить старшеклассники в качестве субъектов деятельности.

Проведенные нами исследования позволяют говорить о том, что при разрешении проблемных ситуаций в рамках учебной технологии у старшеклассников развиваются навыки работы с информацией, вырабатывается умение выделять в каждом изучаемом явлении его суть, узловые моменты, вести поиск и находить пути и способы решения экологических задач. В процессе исследования модельных ситуаций устанавливаются связи между общими теоретическими знаниями, знаниями естественнонаучного и общественно-гуманитарного характера. Самой ответственной

как для педагога, так и для старшеклассников частью педагогического процесса является индивидуальное выполнение учащимися исследовательских проектов.

Таким образом, образовательный процесс формирования готовности старшеклассников к исследовательской деятельности включает самые разнообразные формы и методы обучения и воспитания, создавая условия для обретения опыта эмоционально-ценностных отношений, актуализации процессов саморазвития и самосовершенствования личности.

### Литература

1. Фельдштейн Д.И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности: Избр. труды. М., 1999.
2. Чистякова С.Н., Журкина А.Я. Критерии и показатели готовности школьников к профессиональному самоопределению: Методическое пособие. М., 1997.
3. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования // Ученик в обновляющейся школе: Сб. науч. трудов / Под ред. Ю.И.Дика. А.В.Хуторского. М., 2002.
4. Лихачев Б.Т. Философия воспитания. Специальный курс. М., 1995.
5. Зверев И.Д. Приоритеты экологического образования // Развитие непрерывного экологического образования: Материалы 1-й Московской научно-практической конференции по непрерывному экологическому образованию / Под ред. В.В.Лебединского. М., 1995.
6. Брушлинский А.В. Проблемы психологии субъекта. М., 1994.
7. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. М., 1981.

## Отличие самостоятельной деятельности учащихся от самостоятельной работы учащихся

Смирнова Ю.А., аспирант

Российский государственный педагогический университет им А.И. Герцена (г. Санкт-Петербург)

Долгое время в педагогической литературе отождествлялись понятия «самостоятельная деятельность» и «самостоятельная работа».

Необходимо развести понятия «самостоятельная работа как форма индивидуальной работы» и «самостоятельная деятельность как качество познавательной активности».

Работа — производительный процесс по созданию, обработке чего-нибудь. Под деятельностью понимается внешняя и внутренняя активность человека, регулируемая осознанием цели.

Попытку снять противоречие между понятием «самостоятельная работа» и понятием «самостоятельная деятельность» сделал П.И. Пидкасистый.

П.И. Пидкасистый [2] отмечает, что под самостоятельной работой обычно понимают любую организованную учителем активную деятельность учащихся, направленную на выполнение поставленной дидактической цели в специально отведенное для этого время: поиск знаний, их осмысление, закрепление, формирование и развитие умений и навыков, обобщение и систематизацию знаний.

Как дидактическое явление, самостоятельная работа представляет собой, с одной стороны, учебное задание, т.е. то, что должен выполнить ученик, объект его деятельности, с другой — форму проявления соответствующей деятельности памяти, мышления, творческого воображения при выполнении учеником учебного задания, которое, в конечном счете, приводит школьника либо к получению совершенно нового, ранее неизвестного ему знания, либо к углублению и расширению сферы действия уже полученных знаний.

Конечной целью формирования самостоятельной учебной деятельности является становление школьника как ее субъекта, достижение такого уровня развития учащихся, когда они оказываются в силах самостоятельно ставить цель деятельности, актуализировать для решения задачи знания и способы деятельности, когда они могут планировать и корректировать свои действия, соотносить полученный результат с поставленной целью, т.е. самостоятельно осуществлять учебную деятельность.

Таким образом, П.И. Пидкасистый считает, что самостоятельная работа — это не форма организации учебных

знаний и не метод обучения. Ее правомерно рассматривать скорее как средство вовлечения учащихся в самостоятельную познавательную деятельность, средство ее логической и психологической организации [2]. Средство обучения, которое в каждой конкретной ситуации усвоения соответствует конкретной дидактической цели и задаче:

- формирует у обучающегося на каждом этапе его движения от незнания к знанию необходимый объем и уровень знаний, умений и навыков для решения определенного класса познавательных задач и соответственного продвижения от низших к высшим уровням мыслительной деятельности;

- вырабатывает у учащихся психологическую установку на самостоятельное систематическое пополнение своих знаний и выработку умений ориентироваться в потоке научной информации при решении новых познавательных задач;

- является важнейшим орудием педагогического руководства и управления самостоятельной познавательной деятельностью обучающегося в процессе обучения.

В исследованиях П.И. Пидкасистого эффективность урока ставится, прежде всего, в зависимость от активизации самостоятельной деятельности учащихся, от правильной взаимосвязи деятельности учащихся на уроке. В своих экспериментальных исследованиях он исходит из того положения, что ученики за время обучения в школе должны не только усвоить определенную сумму научных знаний, но и научиться самостоятельно их приобретать. Данные две стороны процесса обучения органически взаимосвязаны. Познавательная самостоятельность формируется при глубоком и осмысленном усвоении школьниками основ наук, овладении навыками работы с книгой, работы в лаборатории, а также путем применения полученных знаний на практике. Среди средств развития познавательной активности и самостоятельности учащихся большое значение придается и таким, которые непосредственно связаны с формами и методами обучения. А также выяснением их сравнительной эффективности: сочетание изложения знаний учителем и самостоятельной работы учащихся; сравнительная эффективность и пути сочетания воспроизводящих и творческих, самостоятельных работ, фронтальных и индивидуальных видов занятий учащихся на уроке, индивидуальных творческих работ.

В учебнике для вузов «Педагогическая психология» [1] И.А. Зимняя приводит еще одно «деятельностное» определение самостоятельной работы, рассматривая ее как «высшую форму учебной деятельности», отмечая, что это «форма самообразования, связанная с его [обучающегося] работой в классе. Свободная по выбору, внутренне мотивированная деятельность».

Далее автор подчеркивает, что самостоятельная работа как деятельность, «организуемая самим школьником в силу его внутренних познавательных мотивов», регулируется в процессе самоконтроля учащегося на основе

«опосредованного системного управления со стороны учителя» [1]. Это означает не только четкое осознание плана учебных действий учителем, но и необходимость осознанного его формирования у школьников как некоторой схемы освоения учебного предмета в ходе решения новых учебных задач.

Необходимость управления самостоятельной познавательной деятельностью учащегося следует из структуры педагогической системы. Компонентами педагогической системы являются цели, субъекты, реализующие эти цели, деятельность, отношения, возникающие между ее участниками и объединяющее их управление, обеспечивающие единство системы. Утрата любого компонента ведёт к разрушению системы в целом.

Учащиеся испытывают потребность в педагогическом руководстве в силу несовершенства их опыта самостоятельной познавательной деятельности. Даже хорошо подготовленным ученикам нужна помощь или консультация учителя, хотя не так часто, как остальным.

Активность, умственное и волевое напряжение, которые появляются при самостоятельных действиях, проявляются не только в сосредоточенности, углубленности в работу, но и в потребности общения, направленного на обсуждение возникающих вопросов. Общение необходимо ученику для того, чтобы утвердиться в собственных поисках, своевременно получить поддержку или же поделиться своими находками, поэтому потребность в участии учителя испытывают не только слабые ученики. Учитель действительно не принимает участия в выполнении задания в ходе самостоятельной работы учащихся, но он организует их деятельность, направляет познавательный процесс, создаёт необходимые условия и настрой, а это важно, чтобы поддержать и «пробу сил», и творческие начинания учащихся, их добровольность и самостоятельность.

При определении степени значимости деятельности учителя в управлении самостоятельной деятельностью ученика немаловажно учитывать и возрастные особенности учащихся.

Исходя из структуры деятельности, управление самостоятельной работой включает целеположение, планирование, организацию, корректировку и оценку деятельности учащихся, диагностику ее результатов. При этом различают управление самостоятельной деятельностью учащегося на этапе ее непосредственного осуществления (педагогическое руководство) — предъявление учебной задачи ученику, инструктаж по ее выполнению, мотивация ее разрешения, контроль и коррекция самостоятельных действий учащегося, оценивание результатов самостоятельной работы, и организацию самостоятельной работы — отбор средств, форм и методов, стимулирующих познавательную активность, обеспечение условий эффективности.

В процессе управления самостоятельной деятельностью преподаватель принимает прямое (затем косвенное) участие в организации процесса обучения. При

этом целесообразно следовать ряду принципов управления:

- 1) дифференцированный подход к учащимся с соблюдением посильности учебных заданий;
- 2) планомерное возрастание интеллектуальных нагрузок и последовательный переход к более неточным и неполным указаниям по выполнению самостоятельной работы;
- 3) постепенное отдаление учителя и занятие им позиции пассивного наблюдателя за процессом;
- 4) переход от контроля учителя к самоконтролю.

Опосредованное управление самостоятельной учебной деятельностью учащегося создает базу для накопления личностного опыта в сфере методологии организации и регуляции самим учащимся его самостоятельной деятельности, что мотивирует самостоятельное её расширение, углубление и продолжение в свободное время. В силу этого наличие опосредованного управления самостоятельной учебной деятельностью учащегося нам представляется существенным признаком понятия самостоятельной работы, который позволяет четко разграничить понятия «самостоятельная работа» и «самостоятельная деятельность».

Определения самостоятельной работы как формы организации деятельности учащегося и метода обучения делают акцент на методические аспекты обучающей деятельности учителя, которая в этом случае занимает центральное место в системе образовательного процесса, в то время как учащиеся рассматриваются как объект этой деятельности.

В контексте деятельностного подхода, самостоятельная работа предполагает не просто самостоятельную деятельность учащихся по усвоению готовых знаний по готовым алгоритмам деятельности, предполагающую отсутствие непосредственной помощи и контроля учителя, но представляет собой целостную взаимосвязанную систему деятельности учителя и учащегося как субъектов образовательного процесса, целью которой является мотивирование и вовлечение учащегося в самостоятельную познавательную деятельность, и создание условий для

развития и формирования у учащегося таких качеств и умений как способность к саморегуляции, самоактивации, самоорганизации, самоконтролю, которые в дальнейшем должны позволить им самостоятельно изучать что-либо, осваивать новые виды деятельности.

В связи с этим, есть все основания утверждать, что, сущность самостоятельной работы заключается в том, что она, представляя собой целостную систему взаимосвязанной деятельности учителя и учащегося, является по своей дидактической значимости средством организации и управления самостоятельной деятельностью учащихся. Самостоятельная работа по своим деятельностным характеристикам имеет сложный, системный характер, что делает не вполне оправданным ее определение и через форму учебной деятельности школьника.

Ориентация содержания современного образования на развитие и формирование личностных качеств учащихся, а также опыта осуществления учащимися различных видов деятельности (учебной, познавательной, практической, творческой), определили актуальность деятельностного подхода к обучению. В свою очередь, реализация деятельностного подхода делает акцент на особой значимости самостоятельной работы.

Применение деятельностного подхода как основы построения методики и содержания обучения позволяет выявить сущность понятия «самостоятельная работа» и его дидактическую значимость. Выявление в качестве существенного признака понятия «самостоятельная работа» наличия опосредованного управления самостоятельной учебной деятельностью учащегося позволило разграничить понятия «самостоятельная работа» и «самостоятельная деятельность».

Это дает основания констатировать необходимость разработки методических подходов к организации самостоятельной работы в учебном процессе, согласующихся с определением самостоятельной работы как системы взаимосвязанной деятельности учителя и учащегося, результатом которой является вовлечение учащегося в самостоятельную познавательную деятельность, ее логическая и психологическая организация.

### Литература

1. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учеб. Для вузов. — М.: Издательская корпорация «Логос», 1999. — 384 с.
2. Пидкасистый П.И. Самостоятельная деятельность учащихся. — М., 1972. — 42с.



## Формирование коммуникативной компетенции младших школьников в национальной школе

Сокоуртова Л.В., кандидат педагогических наук, доцент  
Саха государственная педагогическая академия (г. Якутск)

В последнее время главной задачей школьного обучения становится формирование у детей универсальных умений и способностей — ключевых компетенций: социальной, коммуникативной, информативной, когнитивной, общекультурной, специальной. Освоив их, ребенок впоследствии может легко адаптироваться в мировом сообществе.

Коммуникативная направленность процесса обучения одна из основных направлений гуманизации образования. Готовность к сотрудничеству, развитие способности к созидательной деятельности; толерантность, терпимость к чужому мнению; умение вести диалог, искать и находить содержательные компромиссы — требования, предъявляемые современным обществом к младшему школьнику. Формирование коммуникативной компетенции, определенной в основополагающих документах как ключевой, решающей проблему активной социализации личности, обеспечивается достаточным уровнем развития у человека коммуникативных умений и навыков.

В современной методике сегодня широко используется термин «коммуникативная компетентность», т.е. индивидуальная способность человека организовать свою речевую деятельность в ее продуктивных и рецептивных видах, используя языковые средства в соответствии с конкретной ситуацией общения. Коммуникативная компетенция — одна из важнейших характеристик языковой личности.

Воспитание личности, свободно осуществляющей речевое общение в устной и письменной форме, является важнейшей задачей изучения русского языка в современной школе. Курс русского языка должен обеспечивать овладение коммуникативной функцией речи. Поэтому, изучая те или иные языковые единицы необходимо показывать их речевые возможности, раскрывать их функционирование в речи и затем осуществлять практическое освоение этого материала — учить пользоваться определёнными языковыми средствами в речи.

Следует отметить особую важность формирования в школе коммуникативной компетенции сегодня. В «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» Правительства Российской Федерации в качестве одного из факторов, приобретающих особую важность, названы коммуникативность, способность к сотрудничеству [1]. Школа призвана развивать способности школьника реализовать себя в динамичных социально-экономических условиях, уметь адаптироваться к различным жизненным обстоятельствам. Нет сомнения, что одной из характеристик его личности становятся коммуникабельность, владение культурой слова, устной и пись-

менной речью в различных общественных сферах применения языка.

Современная программа начальной школы основной целью обучения русскому языку ставит развитие речи и мышления младших школьников, осознание элементов грамматического строя русского языка, воспитание любви к родному языку и привитие интереса к его познанию. В осуществлении поставленной цели важная роль принадлежит синтаксису, так как изучение синтаксиса в начальном звене школы, знание правил сочетаемости слов и построение предложений способствует развитию и совершенствованию синтаксического строя речи учащихся, формированию орфографических и пунктуационных навыков.

Многообразие речевых потребностей и проявлений реализуется через синтаксис, с помощью синтаксических ресурсов языка. Синтаксис — эта та ступень грамматического строя языка, на которой формируется связанная речь. Соответственно синтаксис как наука изучает средства и способы построения связанной речи и прежде всех его коммуникативных единиц — предложений.

Коммуникативный подход может вывести учащихся на новый уровень в овладении средствами общения: от интуитивного владения языком к осознанному, умелому использованию предложений разной структуры и семантики при решении соответствующих коммуникативных задач.

Развитие коммуникативной компетентности детей младшего школьного возраста посредством изучения синтаксиса становится успешным тогда, когда:

- выявлены и учтены сущностные психологические характеристики коммуникативной компетентности;
- на каждом возрастном этапе развития личности выделены и учтены специфические составляющие коммуникативной компетентности и их психологические основания, связанные с психологическими особенностями возрастного развития;
- использована система упражнений по изучению синтаксиса как фактора развития коммуникативной компетентности.

В поисках наилучших средств формулирования мысли говорящий человек подбирает слова, распределяет их в потоке речи, связывает грамматически и объединяет в структуры называемые предложениями.

Иными словами, человек, строя высказывание, идет не от предложения, как на первый взгляд может показаться. Предложение не цель, а средство. В школьной практике нередко связный текст составляют из отдельных предложений, составленных по вопросам.

Построение предложений совершенствует мышление учащихся, так как строгие синтаксические структуры дис-

циплинируют саму мысль, делают ее четче. В предложениях реализуются умения учащегося в выборе слов, в построении словосочетаний.

Основная цель работы над предложением — научить детей выражать относительно законченную мысль в четкой и правильной синтаксической структуре [2, с. 56].

Предложение это минимальная единица речи, представляющая собой грамматически организованное соединение слов (иногда одно слово), словосочетаний, обладающее известной смысловой и интонационной законченностью.

Для нас важно подчеркнуть:

- что предложение — это единица речи, — следовательно, к упражнениям с предложениями применимы все те требования, которые предъявляются к речевым упражнениям вообще (потребность, или мотивация, наличие материала для высказывания — нужного и интересного и т. п.);

- что предложение — это грамматически организованная единица, — следовательно, работа над предложением неотделима от курса грамматики, и чрезвычайно важно работать над структурой и связями в предложении, над различными типами предложений;

- что предложение обладает смысловым единством и относительной смысловой законченностью, — следовательно, нужно работать над мыслительной, фактической основой предложения, над его значением и оттенками значения\* над их зависимостью от структуры предложения;

- огромную важность представляет собой интонация предложения, необходимо ее отрабатывать, добиваться понимания связи интонации со смыслом [3, с. 64].

Есть несколько оснований для классификации, упражнении. Так, в зависимости от преобладания анализа или синтеза, упражнения с предложениями могут быть разделены на аналитические, т. е. такие, в которых преобладает анализ уже построенных, готовых, взятых из образцовых текстов предложений, и на синтетические, предусматривающие самостоятельное построение предложений. В зависимости от степени самостоятельности и познавательной активности учащихся упражнения с предложениями делятся на три группы: упражнения на основе образца, конструктивные упражнения и творческие упражнения. Упражнения на основе образца предполагают практическое усвоение четких, правильно построенных синтаксических конструкций, понимание их внутренних связей, их значения, а также их внешних связей в тексте. Среди упражнений этой группы значительное место принадлежит аналитическим, а также наблюдению, слушанию предложений, их чтению; составление упражнений по образцу (на основе подражания образцу) в различных вариантах также относится к этой же группе упражнений.

Группа конструктивных упражнений включает задания на построение или перестройку предложений с обязательным выявлением и оформлением внутренних и внешних связей. Если упражнения по образцу не опираются на грамматическую теорию (или опираются лишь в част-

ностях), то конструктивные упражнения невозможны без опоры, хотя бы частичной, на грамматические понятия и правила.

Творческие упражнения наиболее ценны в системе развития речи учащихся. Но по сравнению с упражнениями по образцу и конструктивными упражнениями они имеют существенный недостаток, который, впрочем, может быть ослаблен или даже устранен. Дело в том, что и в конструктивных, и в упражнениях «по образцу» школьник получает четкую установку, и результаты легко могут быть измерены: отвечает ли составленное предложение поставленной задаче? В творческом упражнении такого критерия нет, и поэтому школьник может в отдельных случаях составить примитивное предложение. Между тем творческое составление предложений только тогда имеет смысл, если оно протекает на высшем уровне возможностей учащегося. Поэтому к творческому составлению предложений даются следующие рекомендации:

- учитель не должен удовлетворяться первым, простейшим примером — он добивается составления действительно хороших предложений, достаточно больших, синтаксически сложных и выразительных;

- большую помощь в достижении цели учителю может оказать творческое соревнование с подведением итогов и с записью лучших предложений в тетради;

- творческое составление предложений проводится не от случая к случаю, а постоянно на уроках чтения и грамматики — в связи с подготовкой к грамматическому разбору и другим грамматико-орфографическим упражнениям, с активизацией новых слов, фразеологических единиц и других оборотов речи, наконец, при подготовке к рассказу и сочинению [4, с. 54].

Формирование у учащихся умения устанавливать связь слов в предложении относится к числу важнейших синтаксических и речевых умений. Словосочетание выделяется как компонент предложения и воспринимается уже в начальных классах на основе его существенных признаков. Сам термин «словосочетание» в учебник не включен, не дается и определения. Но практически младшие школьники подводятся к осознанию следующих существенных признаков словосочетания:

1. Словосочетание — это два слова, связанные между собой по смыслу и грамматически.

2. В словосочетании одно слово главное, а второе зависимое. Главное — это слово, от которого ставим вопрос, а зависимое — то, которое отвечает на вопрос.

Умение выделять словосочетание в составе предложения формируется постепенно и требует длительной тренировки. Используется система упражнений, которая направлена на то, чтобы учащиеся поняли сущность зависимости одного слова от другого в пределах словосочетания. Особенно эффективными являются следующие виды упражнений:

- а) Распространение предложения.

Можно заранее указать, какой член предложения требуется распространить.

б) Восстановление деформированного предложения. Восстановление предложения начинается с основы предложения, затем с помощью вопросов «находятся» словосочетания.

в) Деление сплошного текста на предложения. Чтобы этот вид работы был осознанным, нужно в каждом предложении выделить главные члены и словосочетания.

г) Анализ предложения и составление его схемы. При анализе предложения выделяются основа предложения, затем второстепенный член, поясняющий подлежащее, второстепенный член, поясняющий сказуемое, и второстепенный член, поясняющий другой второстепенный член предложения. Так постепенно устанавливаются словосочетания.

д) Составление предложений по данной учителем схеме или по вопросам, например: Где? Что делают? Кто?

е) Составление рассказа с последующим анализом предложений определенной структуры. Выделяются предложения, которые начинаются с подлежащего, со сказуемого, с второстепенного члена. Выясняется, почему такой порядок слов в предложении целесообразно использовать [5, с. 61].

В целом работа над словосочетанием идет в двух аспектах: словосочетание в структуре предложения рассматривается как составная его часть; словосочетание рассматривается как распространенное название предмета, например: слово дорога и словосочетания железная дорога, лесная дорога, шоссейная дорога. Упражнения в выделении, составлении и использовании словосочетаний развивают речь школьников, повышают ее культуру. В словосочетании закрепляются традиционные связи между словами, так называемая сочетаемость слов: можно сказать «возникли опасения», но нельзя сказать «явились опасения», хотя слова возникли и явились синонимы. Можно сказать «объявили благодарность» и «вручили премию», но нельзя сказать «вручили благодарность».

Эффективность коммуникации у ребенка определяется совокупностью следующих параметров:

— Способностью понимать и использовать телодвижения в процессе коммуникативной ситуации (язык тела, мимика и т.д.);

— Способностью понимать и уметь использовать жесты в соответствии с их значением;

— Наличием коммуникативной помощи, включающей объекты, о которых идет речь; фотографии, картинки с

изображениями и различных объектов, событий; символы и т.д., которая определяется в зависимости от уровня когнитивного развития ребенка.

— Умением слушать собеседника;

— Умением использовать речь и вокализации для выражения различных интенций в разнообразных коммуникативных ситуациях [6, с. 22].

Таким образом, в поисках наилучших средств формулирования мысли говорящий человек подбирает слова, распределяет их в потоке речи, связывает грамматически и объединяет в структуры называемые предложениями. В школьной практике нередко связный текст составляют из отдельных предложений, составленных по вопросам. Построение предложений совершенствует мышление учащихся, так как строгие синтаксические структуры дисциплинируют саму мысль, делают ее четче. В предложении реализуются умения учащегося в выборе слов, в построении словосочетаний. Основная цель работы над предложением — научить детей выражать относительно законченную мысль в четкой и правильной синтаксической структуре. Успех развития речи вообще и работа над предложением в частности в значительной степени определяется изученностью синтаксического строя речи детей соответствующего возраста.

Формирование коммуникативной компетенции один из аспектов гармоничного развития эмоциональной и интеллектуальной сфер личности, напрямую связанный с логическим и ассоциативно-образным типами мышления. Одним из важнейших коммуникативных навыков является умение адекватно реагировать и отвечать на высказывания собеседника, а также, способность поддерживать разговор на определенную тему. Решение проблемы коммуникативного развития детей школьного возраста в условиях образовательно-педагогической среды непосредственно зависит от глубокого знания и эффективного использования; законов и механизмов развития психики и личности ребенка на каждой ступени онтогенеза, а также специфики и направлений современного образования. Формирование целостной концепции коммуникативного развития ребенка должно опираться на фундаментальные положения психолого-педагогической науки об основных закономерностях детского развития с учетом особенностей школьного процесса обучения, адекватного современным социально-образовательным условиям. Коммуникативная компетентность не возникает на пустом месте, она формируется.

### Литература

1. Концепция модернизации Российского образования на период до 2010 г. М.: Академия, 2002.
2. Русский язык в начальных классах: теория и практика обучения /Под ред. М.С. Соловечик. М., 1997. — 423 с.
3. Русский язык в начальных классах: Сборник методических задач. М., 2008. — 275 с..
4. Русский язык в начальных классах: Теория и практика обучения. — М., 2003. — 383с.
5. Сергеев, И. С. Как реализовать компетентностный подход на уроке и во внеурочной деятельности: практическое пособие / И. С. Сергеев, В. И. Блинов. — М. : АРКТИ, 2007. — 132 с.
6. Формирование коммуникативных умений учащихся при изучении словосочетания в текстовом аспекте. — Межвузовский сборник научных трудов «Язык. Речь. Коммуникация». — Мурманск: МГПИ, 2000. — с. 34—49.

## Школьный учебник как средство развития знаний о здоровье при изучении раздела «Человек и его здоровье»

Сычева Л.А., аспирант

Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена (г. Санкт-Петербург)

В настоящее время существует большой выбор учебников и учебных пособий, призванных обеспечить реализацию образовательных и учебных программ. Учебник отражает содержание учебной дисциплины в соответствии с требованиями стандарта к минимуму содержания биологического образования и к учебной программе. Он соответствует ведущим требованиям современной науки биологии, играет роль ядра системы средств обучения.

Форма представления учебного материала в учебнике включает основной, дополнительный и пояснительный тексты, иллюстративный материал.

Основной текст характеризуется строгим соответствием программе. Это каркас структуры учебника.

Назначение дополнительного текста состоит в подкреплении доказательности основного текста необходимой конкретизацией, позволяющей лучше понять основное содержание.

Примером пояснительного текста могут служить комментарии к схемам, гистограммам, блокам иллюстративного материала, примечания, словари терминов.

Иллюстративный материал раскрывает свойства изучаемого объекта и частично заменяет текст; выполняет функцию обслуживания текста.

Внетекстовые компоненты учебников представлены аппаратом организации усвоения, включающим инструктивно-методические материалы (предисловие к учебнику, заключение, планы перед параграфами, памятки, инструкции и т.д.), вопросы и задания в конце и в начале параграфов, тем, разделов; лабораторным практикумом; условными выделениями шрифта в тексте и аппаратом ориентировки.

Школьный учебник по разделу «Человек и его здоровье» выступает одним из средств развития у учащихся знаний о здоровье и здоровом образе жизни, выполняет мотивационную, информационную нагрузку.

В настоящее время существует несколько основных линий учебно-методических комплектов (УМК) по биологии, включающих в себя учебную программу по биологии, серию учебников и рабочих тетрадей по биологии с 5 по 11 классы, методическое сопровождение.

Авторами одной из линий учебно-методических комплектов являются Н.И. Сонин, В.Б. Захаров, А.А. Плешаков, для 5–11 класса. В данной линии учебников раздел «Человек» представлен учебником «Биология. Человек. 8 класс», авторы Н.И. Сонин, М.Р. Сапин. Программа 8 класса ориентирована на ознакомление с особенностями строения и жизнедеятельности организма человека, привитие школьникам норм и правил здорового образа жизни, решение задач гигиенического и полового воспитания.

Вторую авторскую линию учебно-методического комплекта представляет авторский коллектив под руководством И.Н. Пономарёвой (Т.С. Сухова, В.И. Строганов, О.Н. Корнилова, В.М. Константинов), и представленный учебник «Биология. 8 класс. Человек» В.Н. Драгомилов, Р.Д. Маш. Приоритетной целью авторской программы и компонентов учебно-методического комплекта является развитие у учащихся понимания величайшей ценности биологического разнообразия, идея эволюции органического мира, устойчивого развития природы и общества. Вместе с тем особое внимание уделено задачам экологического образования учащихся и воспитания у них экологической культуры, за счёт некоторого сокращения анатомического и морфологического материала.

Третьим вариантом авторской линии учебно-методического комплекта по биологии является линия авторского коллектива под руководством В.В. Пасечника: В.М. Пакуловой, Р.Д. Маша, В.В. Латюшина. Линия включает учебник «Биология. Человек. 8 класс» Д.В. Колесов, Р.Д. Маш, И.Н. Беляев. В 8 классе данной образовательной линии учащиеся получают знания о человеке как биосоциальном существе. Большое внимание уделяется санитарно-гигиеническим правилам, охране природы и изучению правил личной гигиены. Включение в программу курса сведений по психологии направлено на формирование у учащихся умений рационально организовывать учебную, трудовую, спортивную деятельность и отдых.

Анализ учебников по биологии (раздел «Человек и его здоровье») позволил установить, что основным носителем знаний о здоровье и здоровом образе жизни является основной текст, представленный во всех учебниках терминами, сквозными (ключевыми) понятиями, фактами, явлениями, процессами, а также характеристикой основных идей, биологических закономерностей, связанных с ведением здорового образа жизни и сохранением здоровья. В тексте уделяется внимание вопросам профилактики и предупреждения заболеваний всех систем организма, рассматриваются приёмы оказания первой медицинской помощи при неотложных состояниях, а также факторы риска для работы всех систем органов тела.

Дополнительный текст представлен описанием самонаблюдений. Он несёт большую смысловую нагрузку, повышая научную доказательность биологического материала учебника.

Недостаточно проработанным на наш взгляд, является аппарат организации усвоения знаний о сохранении здоровья учащихся, хотя включение в текст учебника памяток, инструктивных материалов, статистических таблиц



обладает огромной потенциальной возможностью формирования и закрепления знаний о здоровье и здоровом образе жизни.

Аппарат организации усвоения знаний о сохранении здоровья во всех учебниках представлен вопросами и заданиями после параграфов, которые имеют в основном репродуктивный характер, лишь незначительная часть имеет частично-поисковый.

Изучение иллюстративного материала (отражающие основополагающие вопросы сохранения здоровья) рассматриваемых учебников показало, что он дополняет текст учебника, к представленным рисункам приведены пояснения, но нет диаграмм. Схемы присутствуют, но количество их ограничено.

Лабораторный практикум носит исследовательский характер. Включены приёмы самооценки здоровья путём

сравнения личных результатов функциональных проб и физиологических тестов с нормативными.

Изучение тем сопровождается демонстрациями. Они направлены на развитие познавательного интереса, объясняющие процессы, протекающие в организме человека.

Последним важным компонентом школьного учебника биологии является аппарат ориентировки. Наибольшее значение играют следующие составные части аппарата ориентировки: оглавление, рубрикат и сигналы-символы, которые во всех учебниках представлены в полной мере.

Исходя из анализа, можно сделать вывод, что основную мотивационную, информационную, дидактическую нагрузку по вопросу сохранения здоровья авторы возлагают на основной текст учебника, в то время как обладающие огромными возможностями другие структурные компоненты задействованы в меньшей мере.

## Процесс проявления креативных способностей учащихся через решения задач «открытого» типа

Утёмов В.В., аспирант

Вятский государственный гуманитарный университет

Инновации в образовании — естественное и необходимое условие его развития в соответствии с постоянно меняющимися потребностями человека и общества. Способствуя, с одной стороны, сохранению традиционных ценностей, с другой стороны, инновации несут в себе отказ от всего устаревшего и отжившего, формируют основы социальных преобразований. Актуализируя противоречие между значительным статусом информации, высокой динамикой и насыщенностью информационного пространства и тем, какие знания, умения и навыки получает на выходе выпускник учебного заведения, образование неизбежно подверглось внесению инноваций. Образование вынуждено давать выпускнику и «инстру-

ментарий» для существования в современном обществе.

Одним из нововведений в образовании является внедрение технологий, способствующих формированию креативных способностей учащихся.

В статье *The Cycle of Creativity and How to Ride It* [1] ее автор Mary Jaksch приводит внутренние трудности, с которыми сталкивается человек на пути развития креативных способностей, акцентируя внимание на невыполнении или пропуске последовательных этапов, способствующих формированию креативности. Рассмотрим модель процесса проявления креативности по Paul E. Plsek: *Working Paper: Models for the Creative Process* (рис. 1) [2]. Автор выделяет четыре основных этапа:



Рис. 1. Модель процесса проявления креативности



Рис. 2. Базис инновационного мышления

**1. Подготовка.** Это этап наблюдения и восприятия окружающего мира. Чем богаче внутренне мы становимся, тем больше возможностей для творческой деятельности получаем.

**2. Воображение.** Когда происходит процесс интериоризации, мы начинаем анализировать информацию и систематизировать ее. На этом этапе важно осознавать стереотипизацию нашего восприятия и мышления. Генерирование идей происходит тогда, когда мы начинаем комбинировать, казалось бы, совсем несовместимые паттерны. Развитое воображение и способность визуализации помогают выйти за пределы собственного опыта и смоделировать новый образ (идеи, ситуации и т.д.).

**3. Развитие.** Из списка набросков идей выбираются наиболее удачные для дальнейшего развития и детальной проработки.

**4. Действие.** Завершающий этап проявления креативности который включает в себя реализацию и верификацию результата. Если верификация выявит недочеты, процесс запустится заново.

Эта модель согласует с базисом инновационного мышления, используемым для формирования креативного мышления учащихся. Базис инновационного мышления [3]: системность; логичность; диалектичность; воображение. Каждый из этих компонентов должен основываться на творческом потенциале мышления как способности человека к созданию инновации (рис. 2).

**Системность.** Любая инноватика есть или усовершенствование какой-либо существующей системы, или создание новой, ранее не существующей. В окружающем мире все взаимосвязано: любой объект одновременно и является элементом другой, более крупной системы, и сам есть целостная система со своими элементами.

**Логичность.** Использование аппарата традиционной логики незаменимо при решении простейших творческих «повседневных» задач.

**Диалектичность.** Создание нового не может быть основано на традиционной логике. Для его создания необходимо преодолеть препятствие — разрешить противоречие.

**Воображение.** Только человеческий мозг обладает таким свойством. История культуры в целом — это история человеческого воображения. Умение представлять несуществующие объекты, находить связи между самыми отдаленными, на первый взгляд, объектами — задача воображения.

Вопрос о формировании креативных способностей у школьников в общеобразовательных учебных заведениях связан с формированием интегрированных составляющих инновационного мышления [4].

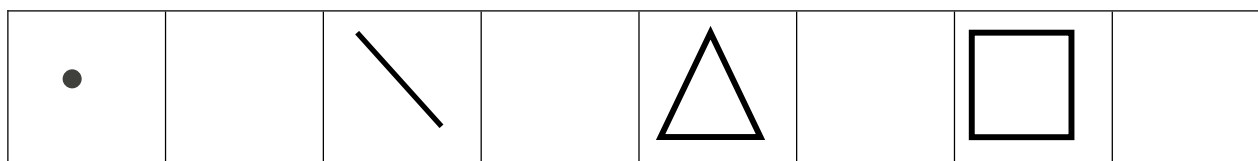
В рамках нашего исследования для формирования креативных способностей мы используем задачи открытого типа [5]. Учебные задания, моделирующие ситуации, являющиеся неразрешимыми (в субъективном смысле относительно ученика), значительно приближены к открытым задачам. Такие задачи предусматривают возможность применения стандартных знаний в нестандартной ситуации, при выполнении таких заданий ученик может проявить способность к логическому и абстрактному мышлению, то есть умение классифицировать, обобщать и проводить аналогии, прогнозировать результат, применяя интуицию, воображение и фантазию.

Следует сказать несколько слов о различиях между закрытыми и открытыми задачами.

**Закрытые задачи.** Задачи данного типа предусматривают четкую и однозначную трактовку условий решения проблемы, из которой, зачастую, единственный верный способ напрашивается сам собой. В результате задача имеет, как правило, одно правильное решение. Такие задачи не дают возможности ребенку в полной мере проявлять и развивать свои творческие способности (творческие — в широком смысле понимания). Задания данного типа хороши для отработки какого-либо конкретного приема решения, при изучении нового материала и являются основой традиционной парадигмы образования, они зачастую способствуют игнорированию творческого потенциала ребенка.

**Открытые задачи.** Задачи открытого типа имеют размытое условие, из которого недостаточно ясно, как дей-

Таблица 1



твовать, что использовать при решении, но понятен требуемый результат. Такие задачи предполагают разнообразие путей решения, которые не являются прямолинейными, двигаясь по которым, попутно приходится преодолевать возникающие препятствия. Вариантов решений много, но нет понятия правильного решения: оно либо применимо к достижению требуемого результата, либо нет.

**Задача 1.** Выдели части слова «мухоловка».

**Анализ.** Вспоминаем необходимые определения, применяем их — и ответ готов. Перед нами задача с четким условием, содержащая все необходимые данные. Метод решения известен, да и ответ единственный. Поэтому эта задача закрытого типа.

**Задача 2.** Нарисуй пропущенные фигуры. Запиши принцип, которым ты пользовался. Составь свой ряд фигур и напиши, по какому принципу он построен (таблица 1).

**Анализ.** Задача имеет размытое условие, не ясно, чем пользоваться при ее решении. Контрольных вариантов решений достаточно много:

— первый вариант: точка, прямая, угол, два угла, треугольник, квадрат, пятиугольник, шестиугольник; второй вариант: точка, прямая, точка, прямая, треугольник, квадрат, треугольник, квадрат (или всевозможные перестановки этих элементов);

— первый вариант: в первых семи клетках детали машин (колеса, кузова и т. д.), а в последней клетке собранная из этих деталей машина; второй вариант: ряд, в котором показано, как растет человек (нарисован ребенок в пеленках, потом ребенок старше и до взрослого, по рисункам было ясно, какого возраста каждый следующий человек, так как были нарисованы отличительные признаки соответствующего возраста).

Вышесказанное дает нам право считать эту задачу открытой. Учитывая нестандартность задач, а, следовательно, и всю сложность оценки заданий творческого характера, нами были выбраны и апробированы следующие критерии оценки задач открытого типа (таблица 2).

Таблица 2

## 1) Эффективность решения (достигнуто ли требуемое в задаче?)

Оценка	Критерий
0	По решению не ясно, как можно достигнуть искомого результата
1	В целом ход решения понятен, и результат так достигнуть можно, но некоторые моменты решения не продуманы или нечетко объяснены
2	Предложенное решение позволяет четко понять, как достигнуть результата

## 2) Оптимальность (оправдано ли такое решение?)

Оценка	Критерий
0	Решение слишком громоздкое; использование множества приемов не оправданно
1	Решение оптимально, но некоторые моменты процесса решения можно значительно упростить
2	В решении использован тот или иной метод, благодаря которому получилось достаточно емкое, четкое и оптимальное «красивое» решение

## 3) Оригинальность (ново ли решение или решение обыденное?)

Оценка	Критерий
0	Решение стандартное, встречается более чем у 10% школьников
1	Решение встречается в ответах редко: от 5 до 10% школьников
2	Решение оригинальное встречается менее чем у 5% школьников

## 4) Разработанность (достаточно ли подробно описан ход решения или решение на уровне идей?)

Оценка	Критерий
0	Не описан или непонятен ход решения задачи
1	Решение описано на уровне идей, которые возможно довести до разумного конца
2	Четко и грамотно описано решение и обоснованы все действия

Таблица 3

## 1) Эффективность решения (достигнуто ли требуемое в задаче?)

Оценка	Критерий
0	Ряды не нарисованы или не дорисованы. По решению не ясно, как можно достигнуть искомого результата.
1	Нарисован хотя бы один ряд, и в целом ход решения понятен, и результат так достигнуть можно, но некоторые моменты решения не продуманы или нечетко объяснены.
2	Нарисованы оба предлагаемых ряда. Предложенное решение позволяет четко понять, как достигнут результат.

## 2) Оптимальность (оправданно ли такое решение?)

Оценка	Критерий
0	Решение слишком громоздкое или содержащее только перечисление нарисованные геометрические фигуры. Использование в построении рядов только исходных фигур.
1	Решение оптимально, но некоторые моменты не совсем четко объяснены. Частично используются новые геометрические фигуры.
2	В решении использован метод, приводящий к «красивому» решению. В построении рядов использованы новые объекты (объекты другой природы)

## 3) Оригинальность (ново ли решение или решение обыденное?)

Оценка	Критерий
0	Решение стандартное, встречается более чем у 10% участников.
1	Решение встречается в ответах редко: от 5 до 10% участников
2	Решение оригинальное встречается менее чем у 5% участников

## 4) Разработанность (достаточно ли подробно описан ход решения или решение на уровне идей?)

Оценка	Критерий
0	Не описан или не понятен ход решения задачи
1	Объяснения есть, но они нечеткие или не ясно, как можно достичь результата
2	Четко и грамотно описано решение и обоснованы все действия

Оценим по предложенным критериям задачу №2 (таблица 3).

Отметим, что этапы в рассмотренной модели проявления креативности отражены и в критериях оценивания результатов решения задач открытого типа. Задачи открытого типа, так же как и другие методики формирования творческого потенциала, рассматривают креатив-

ность человека как баланс воображения и анализа.

Наличие положительных результатов в формировании креативных способностей у учащихся общеобразовательных школ при апробации открытых задач позволяет говорить о возможности их использования для подготовки будущего выпускника к жизни в современном обществе.

*Литература*

1. Jaksch Mary. The Cycle of Creativity and How to Ride It [Электронный ресурс] / Mary Jaksch // 02 июня 2009г. / Режим доступа: <http://writetodone.com/2009/06/02/how-to-ride-the-cycle-of-creativity/> . Дата обращения: 15.09.2010г.
2. Paul E. Plsek. Working Paper: Models for the Creative Process. [Электронный ресурс] / Paul E. Plsek // DirectedCreativity is a trademark of Paul E. Plsek & Associates, Inc / Режим доступа: <http://www.directedcreativity.com/pages/WPModels.html>. Дата обращения: 15.09.2010г.
3. Блейхер, О.В. Взаимодействие инновационных образовательных процессов как необходимое условие модернизации образования при становлении постиндустриального общества [Электронный ресурс] / О.В. Блейхер // Управление общественными и экономическими системами: сборник материалов научной конференции / Орловский государственный технический университет, 2006г. / Режим доступа: <http://elibrary.ru/item.asp?id=9288713>. Дата обращения: 10.09.2009
4. Утёмов, В. В. К вопросу формирования инновационного мышления учащихся общеобразовательной школы посредством решения задач открытого типа [Текст] / В.В. Утёмов // Вестник ВятГГУ №2 (3) 2010г. — Киров: Изд-во ВятГГУ, 2010 — с. 31–34.



5. Утёмов, В. В. О творческих задачах и критериях их оценивания [Текст] / В. В. Утёмов // Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Подготовка специалистов в системе непрерывного профессионального образования: проблемы и перспективы». — Киров: Изд-во ВятГГУ, 2009. — С. 219—223.

## **Профильная направленность учебно-исследовательской работы по математике с учащимися физико-математического лицея**

Сосновская Н.В., педагог-психолог; Филиппова Н.В., кандидат педагогических наук

Лицей 1511 при МИФИ (г.Москва)

Российская экономическая академия им.Г.В. Плеханова

Усложнение социальной среды, межличностных отношений, информационный прессинг ведут к тому, что психологические перегрузки превращаются в повседневную реальность. Психическое здоровье учащегося стало зависеть от возможности адаптироваться к особенностям нового для него учебного заведения. Это особенно ярко видно на примерах специализированных школ, где часто преобладает манипулятивно-авторитарная среда. Пришло время внедрения гуманитарных технологий в образование психологически безопасной среды, сущность которых заключается в их противопоставлении манипулятивным технологиям.

Гуманитарные технологии отличает ориентация на развитие человеческой личности, на создание соответствующих условий для этого, это способы развития интеллектуального потенциала. Основной акцент ставится на особенностях взаимодействия преподавателя с обучающимися. Качественно меняется роль преподавателя в учебном процессе: происходит переход от преимущественно информационной деятельности к организационно-методической, что создаёт условия и мотивацию активной учебно-познавательной деятельности учащихся.

Профильная направленность учебного учреждения диктует свои особенности: чтобы интерес к специальности не угасал, а развивался, необходимо создавать условия, способствующие углубленному изучению специальности. Задача привития учащимся физико-математического лицея интереса к будущей профессии — многоплановая, требующая участия всех кафедр и всех преподавателей лицея. С первого триместра и на протяжении всех лет обучения знания учащихся должны пополняться сведениями об их будущей профессии, последними научно-техническими достижениями в этой области. Широкое внедрение математической подготовки в процессе становления инженера-физика предъявляет определенные требования к методике ее использования в физико-математическом лицее. Изучая математические методы алгебры, геометрии и начала анализа, учащиеся физико-математического лицея должны не только овладеть определенной суммой знаний и практических навыков, но и научиться также самостоятельно и творчески

мыслить, правильно ставить и грамотно решать научные и практические задачи при исследовании физико-технических процессов и явлений. Эти качества можно приобрести в физико-математическом лицее только при органичном сочетании полученной математической и вычислительной подготовки с непосредственной учебно-исследовательской деятельностью ориентированной на будущие специальности.

Например, учащемуся физико-математического лицея предлагается разработать доклад на одну из нескольких тем, базирующихся на программном лекционном материале. Это превращает лицеиста из обучаемого в обучающегося. Развивает у него навыки исследовательской работы физико-технической направленности. В таком докладе лицеисту необходимо показать область практического применения материала по данной теме, возможность его дальнейшего применения для исследования физико-технических процессов и явлений.

Обсуждение докладов проводится на семинарах и теоретических конференциях, проходящих после изучения определенного раздела. Такая конференция отражает результаты углубленного изучения программного материала и предусматривает 10—15 минутные выступления лицеистов. Доклады лицеистов на таких конференциях формируют у них навыки публичных выступлений, умение оформить в письменном виде результаты своих исследований, отчетов, бизнес-планов, обобщений и систематизации.

При выборе материала, выносимого на конференцию, мы исходим из следующих требований.

1. Рассматриваемые вопросы входят в учебную программу по будущей специальности или органически с ней связаны.

2. Это должны быть вопросы, иллюстрирующие

- понимание изученных математических методов алгебры и математических моделей,
- умение разобраться в их применении при исследовании физико-технических процессов и явлений.

3. По рассматриваемым вопросам должна быть использована доступная дополнительная литература физико-технической направленности, практических данных.

Как показывает практика, при подготовке докладов учащиеся физико-математического лица хорошо усваивают тему, приобретают навык работы с литературой с физико-математическим содержанием и, **главное**, математический аппарат алгебры и начала анализа становится для них не абстрактной наукой, а рабочим инструментом исследования физико-технических процессов и явлений.

Кроме того, часть практических занятий можно проводить в форме научных семинаров (1–2 занятия в триместр). На них можно обсудить решение особенно значимых задач с физико-математическим содержанием, выносимых на самостоятельную работу на проблемной лекции, задач с исследовательским содержанием физико-технической направленности или доклады, подготовленные лицеистами. Организуя, указанную работу, надо стараться обеспечить ее направленность на формирование навыков коллективной исследовательской работы, время от времени практикуя групповую деятельность лицеистов по решению тех или иных проблем физико-технической деятельности, для чего лицеисты могут объединяться в учебно-исследовательские группы.

Другим направлением учебно-исследовательской работы лицеистов (УИРС) является расчетно-графическая работа (РГР). РГР – прикладная форма обучения, которая призвана выработать у лицеиста навыки самостоятельной работы. Имея задание, лицеист перерабатывает теоретический материал, решает задачу и получает результаты, оформленные в виде таблиц и графиков. Численные расчеты проводятся на компьютере с обязательным приложением программ (систем компьютерной математики, таких как MATHEMATICA, DERIVE и др.).

В процессе выполнения РГР лицеист приобретает навыки теоретического подхода, умение самостоятельно мыслить, опыт работы на компьютере.

Важным звеном в системе учебно-исследовательской работе учащиеся физико-математического лица являются выполнение работ, содержащих элементы исследований физико-технических процессов и явлений. Эта деятельность, несомненно, качественно более высокая ступень в развитии творческого подхода к решению практических задач с физико-техническим содержанием. Она повышает интерес к изучению физико-технических дисциплин, формирует первоначальное умение и навыки, необходимые для научной работы, развивает нестандартное мышление, желание самостоятельно работать, при этом улучшается успеваемость и процент хороших и отличных оценок на экзаменах.

Поэтому, учащиеся физико-математического лица при изучении курса математики могут выполнять учебные задания научно-практического характера. Важно, чтобы при выполнении таких заданий лицеист изучил и самостоятельно проделал все этапы научной работы физико-технической направленности. Эти этапы общеприняты:

– постановка задачи с физико-техническим содержанием и ее четкое формулирование на математическом языке;

– изучение состояния вопроса по фундаментальной, периодической и практической литературе, в том числе и Web-сайтам и составление обзора (реферата);

– выбор и обоснование модели и метода решения задачи, разработка методики исследования;

– решение задачи, т.е. непосредственное выполнение теоретического или экспериментального исследования;

– составление отчета, проекта с выводами и рекомендациями, защита работы или выступление с докладом на конференции или на семинаре.

Учитывая, что лицеист имеют небольшой резерв времени для выполнения научной работы, темы исследований должны быть небольшими. Они могут быть сколько угодно узкими. Важно, чтобы при выполнении каждой из них лицеист самостоятельно прошел, все перечисленные этапы научного творчества и получил навыки их выполнения и самостоятельной работы с учебной и научно-экономической литературой, приобрел умение выбирать необходимый материал из обширной научно-технической информации и делать доклады на научно-исследовательские темы. Тематика заданий лицеистов научно-исследовательского характера формируется в соответствии с направлением и профилем подготовки будущих физиков-инженеров.

Еще одной из форм научно-исследовательской работы является подготовка докладов учащимися физико-математического лица и их участие в научных конференциях.

Все сказанное позволяет сделать вывод, что введение в учебный процесс исследовательской работы обеспечивает не только приобщение к научному творчеству практически всех учащихся физико-математического лица, но и позволяет:

- обеспечивать всестороннее и фундаментальное умственное развитие лицеистов;
- формировать их творческую активность и самостоятельность в
- исследовании физико-технических процессов и явлений;
- индивидуализировать учебный процесс по физико-техническим специальностям;
- вооружать лицеистов умениями и навыками научно-исследовательской деятельности;
- формировать у лицеистов видение перспектив развития физико-технических отраслей науки и технологии.

Такой подход к организации обучения обеспечивает рациональное использование учебного времени учащихся физико-математического лица при изучении математики. Широкое использование математических методов и математических моделей в учебных дисциплинах дает возможность психологически подготовить будущих физиков и инженеров видеть свою будущую работу в широком диапазоне, включающем в себя как теоретические исследования, так и решение практических задач физико-технических процессов и явлений.

*Литература*

1. Шикин Е.В., Шикина Г.Е. О некоторых особенностях преподавания математики студентам-гуманитариям. / Тезисы докладов 3-й международной конференции, посвященной 85-летию чл.корр РАН, проф. Л.Д.Кудрявцева. МФТИ. 2008г. стр. 584 – 586.
2. Шмигевский Н.В. Методологические аспекты математического образования. / Тезисы докладов 3-й международной конференции, посвященной 85-летию чл.корр РАН, проф. Л.Д.Кудрявцева. МФТИ. 2008г. стр. 586 – 590.
3. Жохов А.Л. Стратегия и средства математического познания // Задачи в обучении математике. / Материалы Всероссийской конференции... – Вологда: «Русь», 2007, с. 26–31.
4. Дьяконов В. П. Системы компьютерной алгебры DERIVE. Самоучитель и руководство пользователя. – М.: СОЛОН-Р, 2002.
5. Практикум по математике с использованием компьютерной системы DERIVE. – М.: Изд-во Рос. экон. акад., 2008.
6. Kutzler B., Kokol-Volic V. Introduction to DERIVE 6. Hagenberg: Soft Warehouse GmbH&CoKG ISBN3–9500364–5-8, 2003.
7. Kutzler B., Kokol-Volic V. DERIVE 6 Reference Guide. Hagenberg: Soft Warehouse GmbH&CoKG ISBN3–9500364–7-4, 2003.

**Роль элективного курса в патриотическом воспитании школьников**

Циулина М.В., аспирант

Челябинский государственный педагогический университет

В настоящее время в России определены приоритетные направления образования, среди которых одними из главных стали усиление воспитательного потенциала образовательного процесса, организация эффективного патриотического воспитания. Выбор такой формы работы как элективный курс обусловлен рядом проблем, с которыми столкнулась современная школа: уменьшение количества классных часов, вымывание функции патриотического воспитания из учебных предметов. Мы считаем, что элективный курс может нести не только информационную функцию, но и воспитательную.

В своем диссертационном исследовании Т.В. Аникаева, обосновывая необходимость введения спецкурсов, отмечает ряд преимуществ такой формы работы, часть из выделенных преимуществ можно применить к процессу патриотического воспитания:

- появление спецкурса в учебном плане обусловлено интересами педагога и школьника;
- спецкурс дает возможность получения обратной связи от всех членов группы;
- спецкурс дает возможность для творческого самовыражения, самореализации учащихся;
- педагог получает возможность более мобильно и динамично управлять воспитательным процессом [1].

Необходимо отметить, что программа элективного курса ориентирована на связь интеллектуальных и эмоциональных влияний на личность учащегося. Теоретическим обоснованием этого положения является идея о том, что развитие аффективно-потребностной сферы проходит тот же путь исторического развития, что и поз-

навательные процессы, т.е. идея единства интеллекта и аффекта, сформулированная отечественным психологом Л.С. Выготским.

Развитие мышления и эмоций имеют один корень. Единство аффекта и интеллекта, согласно Л.С. Выготскому, обнаруживается во взаимосвязи и взаимовлиянии этих сторон психики друг на друга на всех ступенях психического развития и в том, что эта связь является динамической, т.е. каждой ступени в развитии мышления соответствует определенная ступень в развитии аффекта [2].

Проблему связи интеллектуального и эмоционального воздействия в процессе воспитания поднимает П.М. Якобсон. В психологическом очерке «Эмоциональная жизнь школьника» автор пишет, что «... налицо явное расхождение между словами и делами, между знанием положений морали и нравственным поведением. ... Одна из причин неэффективного воздействия школы на личность заключается в интеллектуализме, который часто пронизывает воспитательную работу школы. Вместо воздействия на личность учащегося в целом для перестройки его побуждений, стремлений, поведения воспитательная работа затрагивает лишь его интеллектуальную сферы...» [4, с. 8].

Проблема интеллектуализма является характерной чертой современной школы. По нашему мнению, одной из значимых предпосылок действенного воспитания, а в особенности патриотического воспитания, является воздействие на эмоциональную сферу учащихся.

Чувства, по мнению П.М. Якобсона, являются отражением действительности и носят субъективный характер,

бывают эпизодическими и глубокими. Превращение чувства в побудительную силу, ведущую к действию, приводит к закреплению чувства в поведении [4]. Это является конечной целью патриотического воспитания. Патриотизм в значительной мере формируется в школьные годы, в дальнейшем он становится лишь более осознанным, следовательно, все мероприятия по патриотическому воспитанию должны быть направлены на глубокий эмоциональный отклик детей, особенно это важно в воспитании подростков, поскольку, как утверждает П.М. Якобсон, в этом возрасте чувства приобретают более личностный характер [4].

Отечественный психолог А.А. Смирнов в труде «Психология, педагогика, школа» показал необходимость изучения закономерностей нравственного развития учащихся для формирования их мировоззрения, убеждений, нравственных чувств. При этом ученый подчеркнул, что «знания — убеждения — поведение — качества личности — все это звенья одной цепи» [3, 225]. По мнению А.А. Смирнова, наличие правильных нравственных представлений еще не гарантирует соответствующего поведения и чувств личности, оно только содействует их формированию [3].

Это положение особенно важно для патриотического воспитания, поскольку знания, которые получают учащиеся на данном элективном курсе, должны превращаться в мотивы их действий и поступков. Патриотизм должен стать личным достоянием человека, частью его духовного мира, только в этом случае они будут побуждать человека к действиям и определять его отношение к жизни, к современной Российской действительности.

Введение специальных элективных курсов в образовательный процесс позволяет реализовать то содержание, которое решает цели и задачи, направленные на воспитание тех или иных черт, чувств и качеств личности. Нами разработан элективный курс «Мой дом, мой горд, мой край», целью которого является воспитание патриота, знающего и уважающего традиции своей семьи, школы, родного края. Данная цель решается посредством расширения и углубления знаний о традициях семьи, школы, культуре малой Родины. Программа элективного курса реализуется в 9 классах, рассчитана на 30 часов в год. Организационные формы изучения курса: урок, классный час, семинарское занятие, экскурсия, конференция, викторина, выставка, самостоятельная работа учащихся. Элективный курс реализуется учителями истории, краеведения, русского языка и литературы, классными руководителями, работниками библиотеки.

Программа элективного курса состоит из 7 разделов: «Патриот своей семьи», «Наша школа», «Челябинск — город родной», «Национальная культура народов Южного Урала», «Литература Южного Урала», «Челябинская область в годы Великой Отечественной войны», «Современная Челябинская область» (таблица 1).

Цель данного курса — воспитание патриота, знающего и уважающего традиции своей семьи, школы, родного края, Родины.

Задачи курса:

1. Расширять и углублять знания о традициях семьи, школы.
2. Развивать познавательный интерес к истории, культуре малой Родины.
3. Формировать ценностные ориентации личности.
4. Воспитывать чувство патриотизма, уважения к прошлому своего народа.
5. Выбатывать установку на патриотическую деятельность.

Тема «Патриот своей семьи» открывает возможность превращения чувства причастности к судьбе страны через судьбу своей семьи в побудительную силу, ведущую к действию; приводит к закреплению чувства в поведении. Экстериоризация отношения к своей семье происходит под влиянием естественных основ патриотизма и переносится на отношение к Родине как матери всех отечественных семей. Это является конечной целью патриотического воспитания. Деятельность школьников в вопросах отношений к героическому прошлому Родины, через знание истории своей семьи, приобретает патриотическую направленность. Гордость за свою семью, как части большого государства, переносится на страну в целом.

Высказывания детей по вопросу: «Как ты можешь представить свою семью в нашей большой стране?»

- «Семья как маленькая семечка одного большого подсолнуха»;
- «Семья как страничка в Интернете»;
- «Семья — это лучик от Солнца» и т.д.

Тема «Наша школа» является благодатной во всех отношениях, ибо школа — это то место, где происходит осознание ребенком себя и своего места в жизни. Это тот период, когда происходит кристаллизация личности и становление характера, принятие культуры народа и познание основ наук, обретение товарищей и социализация. Объединенные единым школьным пространством, единым порядком и культурой образовательного учреждения, дети «врастают» в школьную среду естественным образом, как молодые побеги вырастают каждую весну. Для абсолютного большинства детей школа становится больше, чем просто образовательное учреждение. Чувство патриотизма по отношению к своей школе у школьников развито более чем в достаточной мере. Экстериоризация естественных основ патриотизма распространяется и на окружающую школу среду. Учащиеся с энтузиазмом занимаются социальным проектированием с целью изменить к лучшему окружающую их действительность. Социальный проект — это, пусть маленький, но продуманный и просчитанный «шаг вперед» в решении конкретных социальных проблем школы и микрорайона. Шаг, который дети делают сами, для себя, своих родных, близких, друзей, соседей. Трудно переоценить значение школы в воспитании детей и в частности патриотических чувств, так как воспитание строится на фоне естественных основ, естественных чувств к конкретным местам, людям.



Таблица 1

## Учебно-тематический план элективного курса «Мой дом, мой город, мой край»

№ занятия	Тема	Кол-во часов	
		теор.	практ.
Вводное занятие			
1	Что мы знаем о патриотизме?	1	
Тема 1. Патриот своей семьи (3 ч.)			
2	История возникновения семьи. Традиционный быт русской семьи	1	
3, 4	История, традиции моей семьи		2 (конференция)
Тема 2. Наша школа (3 ч.)			
5, 6	История нашей школы. Современная школа и ее традиции		2 (экскурсия, встречи)
7	Выпускники нашей школы		1 (встречи)
Тема 3. Челябинск – город родной (6 ч.)			
8, 9	Челябинск: от крепости до большого города	2	
10, 11	Современный Челябинск		2 (экскурсия)
12, 13	Ленинский район		2 (экскурсия)
Тема 4. Национальная культура народов Южного Урала (4 ч.)			
14	Человек на Урале	1	
15–17	Культура народов Южного Урала		1 (семинарское занятие) 2 (экскурсия)
Тема 5. Литература Южного Урала (3 ч.)			
18	Детская литература на Южном Урале	1	
18	Русские писатели классики на Южном Урале	1	
20	Писатели и поэты Южного Урала		1 (литературная гостиная)
Тема 6. Челябинская область в годы Великой Отечественной войны (5 ч.)			
21, 22	Танкоград – кузница Победы	2	
23	Южноуральцы на фронте		1 (конференция)
24, 25	Памятники, посвященные Великой Отечественной войне		2 (экскурсия)
Тема 7. Современная Челябинская область (4 ч.)			
26	Официальные символы Челябинской области	1	
27, 28	Визитные карточки городов и районов области		2 (презентация)
29	Встречи с южноуральцами		1 (встречи)
Заключительное занятие			
30	Викторина		1 (викторина)
		10	20
Итого: 30 часов			

Темы «Челябинск — город родной», «Национальная культура народов Южного Урала» и «Челябинская область в годы Великой Отечественной войны» приводит школьников в лоно краеведения. Самый мощный по эмоциональной насыщенности блок мероприятий, предполагающий непосредственный контакт с людьми, причастными к истории нашей страны. Вопросы истории района, в котором живут школьники, города, области становятся ключевыми при изучении этих тем на уровне активной деятельности, при погружении в пространство исследования. Здесь пыливый детский ум находит простор для исследований в самых различных направлениях: архитектура и храмовое строительство, археология и история, традиции народов и художественная культура, герои и их судьбы и многое другое. Знания, которые получают уча-

щиеся по данным темам, должны превращаться в мотивы их действий и поступков. Чувство причастности к духовному и историческому богатству малой Родины должно стать личным достоянием человека, частью его духовного мира, только в этом случае оно будет побуждать человека к действиям и определять его отношение к жизни. Только так (через чувства) ценности Родины станут личными ценностями молодого человека.

Тема «Литература Южного Урала» знакомит учащихся с богатством литературного наследия Урала. При изучении этой темы обнаруживается связь когнитивного и аффективного компонента личности. И если целью воспитания является продуцирование патриотического типа личности, то, как нельзя лучше, литературные произведения, рассказывающие о красоте родного края, о людях,



красоте их характеров, событиях, победах и заслугах перед Отечеством, через чувства, размышления молодых людей достигнут самых тонких слоев души. Осознание принадлежности к этой территории, которая так трепетно воспета литераторами Урала, наполняет души детей естественным чувством гордости. Большое значение имеют реальные тематические встречи с поэтами и писателями Южного Урала, которые дают мощный импульс самостоятельному интересу школьников к местной литературе. Экскурсии и походы по историко-литературным местам Урала приносят в бытие ребенка элемент возвышенности, одухотворенности, сказочности и побуждают к созданию собственных произведений.

Тема «Современная Челябинская область» позволяет школьнику увидеть себя в ореоле современных достижений прогресса в рамках своего региона. Современная Челябинская область является одной из ведущих территорий промышленного комплекса страны. Родители учащихся работают на промышленных предприятиях, в научных организациях, являются работниками культуры и

т.д. Акцентируя внимание детей на том, какой вклад вносят их родители в достижения области, как высоко поднимают они сами престиж области, обнаруживая хорошую учебу и побеждая в различного статуса олимпиадах, указывая на их роль в прогрессе общества, обеспечивая ситуацию успеха детям и уверенности в их значимости для современного состояния общества в целом, педагоги достигают поставленных целей, в частности, воспитание патриотического типа личности.

Среда, формируемая вокруг школьника средствами элективного курса, воздействовала через когнитивные и аффективные компоненты личности на экстерииоризацию естественных основ патриотизма учащихся в общественные и государственные ценности, выработку установок на патриотическую деятельность в рамках их средового окружения. Главные новообразования, появившиеся в психике подростков — рефлексивное мышление, чувство причастности к истории страны и малой Родины и ответственности за ее будущее.

#### Литература

1. Аникаева, Т.В. Образовательная среда школы как условие профессионального самоопределения старшеклассников: дис. ... канд. пед. наук. — СПб, 2001. — 220 с., ил.
2. Выготский, Л.С. Психология развития человека. — М.: Изд-во Смысл; Изд-во Эксмо, 2004. — 1136 с., илл. (Серия «Библиотека всемирной психологии»).
3. Смирнов, А.А. Избранные психологические труды: В 2 т. Т. 1. — М.: Педагогика, 1987. — 172 с., ил. — (Труды д. чл. и чл.-кор. АПН СССР).
4. Якобсон, П.М. Эмоциональная жизнь школьника: психологический очерк. — М.: Просвещение, 1966. — 291 с.

*Работа выполнена при финансовой поддержке гранта ГОУ ВПО «ЧГПУ» 2011 г., проект № УГ-32/11/А*

## Самоактуализация как фактор профессионального развития педагога общеобразовательной школы

Шинкоренко А.В., учитель английского языка  
МОУ «СОШ №28» г. Астрахани

**П**роблема самоактуализации имеет в психологии не очень большую историю, но достаточно быстро стала ключевым системообразующим элементом гуманистического направления в современной психологии и педагогике. Исследования по данному вопросу, проводимые такими учеными как Ш. Бюллер, А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс, Э.Шостром, В. Франкл, Л.И. Анциферова, доказывают существование необходимости разработки эффективного обеспечения самоактуализации личности педагога, так как только самоактуализирующаяся личность может как успешно развиваться в педагогическом процессе, так и успешно обучать. Эти ученые определяют понятие «самоактуализация» по-разному, например, в психологическом словаре под редакцией А.В. Петровского

и М.Г. Ярошевского данный термин расшифровывается как «стремление человека к возможно более полному выявлению и развитию своих личных возможностей» [1, с. 349], согласно же А. Маслоу, самоактуализация — «это желание стать всем, чем возможно: это потребность в самосовершенствовании, в реализации своего потенциала. [2, с. 354]

Что же мы подразумеваем, когда используем термин «самоактуализирующаяся личность»?

По А. Маслоу, «самоактуализированный человек характеризуется следующим набором свойств, каждое из которых в цивилизованном обществе должно быть принято как положительное и для индивида, и для целого общества: эффективное восприятие реальности и комфор-

тные взаимоотношения с реальностью; принятие (себя, других, природы); спонтанность, простота, естественность; служение; отстраненность, потребность в уединении; автономность, независимость от попкультуры и среды, воля и активность; свежий взгляд на вещи; высшие переживания; братское отношение к людям; верные межличностные отношения; демократичность; умение отличать средство от цели, добро от зла; философское чувство юмора; творчество; сопротивление культурному влиянию» [3, с. 27]

Самоактуализирующиеся люди, все без исключения, вовлечены в какое-то дело, во что-то находящееся вне их самих. Они преданы этому делу, оно является чем-то очень ценным для них — это своего рода призвание, в старом, проповедническом смысле слова. Они занимаются чем-то, что является для них призванием судьбы и что они любят так, что для них исчезает разделение «труд — радость». Один посвящает свою жизнь закону, другой — справедливости, еще кто-то — красоте или истине. Все они тем или иным образом посвящают свою жизнь поиску «бытийных» ценностей, то есть поиску определенных ценностей, которые являются подлинными, и не могут быть сведены к чему-то более высокому. Имеется около четырнадцати таких Б-ценностей: истина, красота, добро, совершенство, простота, всесторонность и т. д.

Несмотря на то, что необходимость в самоактуализации является фактом, е требующим доказательств, лишь небольшой процент личностей можно назвать самоактуализировавшимися (по разным данным от 1 до 5%), хотя самоактуализационное стремление свойственно всем людям, начиная с первого детского «Я сам!».

Исследования показывают, что развитие самоактуализации личности педагогов должно начинаться уже на этапе профессиональной подготовки, в период, когда формируются необходимые педагогические умения и навыки, так как знание основных потребностей ученика может указать педагогу на особенности тех педагогических условий, которые педагог должен создавать для последовательного и успешного развития личности ребенка. Следовательно, необходимо так проектировать педагогически процесс, чтобы у будущих специалистов была возможность осознанно проявлять самостоятельность, самоанализ, самокритику, самооценку и другие качества, являющиеся частью самовоспитания личности.

Проблема формирования потребности в самоактуализации в педагогическом процессе в силу наличия большого количества разноплановых факторов относится к числу наиболее сложных, тем не менее, согласно А. Маслоу, существует восемь путей самоактуализации [4, с. 102].

Во-первых, самоактуализация означает полное, живое и бескорыстное переживание с полным сосредоточением и погруженностью, то есть переживание без подростковой застенчивости. В момент самоактуализации индивид является целиком и полностью человеком. Это момент, когда «Я» реализует само себя. В настоящее время мы можем видеть, как в молодых людях, которые хотят

казаться жестокими, циничными и умудренными опытом, вновь появляется что-то от детского равнодушия; что-то невинное и свежее отражается в их лицах, когда они полностью посвящают себя переживанию момента. Ключом к этому является бескорыстие. Наши молодые люди страдают от недостатка бескорыстия и переизбытка застенчивости и сомнений.

Во-вторых, само слово «Самоактуализация» подразумевает наличие «Я», которое может актуализироваться. Человек — это не податливый воск. Он всегда уже есть нечто, по меньшей мере, некоторая стержневая структура. Человеческое существо есть уже как минимум определенный темперамент.

В-третьих, необходимо представить себе жизнь как процесс постоянного выбора. В каждый момент имеется выбор: продвижение или отступление. Либо движение к еще большей защите, безопасности, боязни, либо выбор продвижения и роста. Выбрать развитие вместо страха десять раз в день — значит в десять раз продвинуться к самоактуализации. Самоактуализация — это непрерывный процесс; она означает многократные отдельные выборы: лгать или оставаться честным, воровать или не воровать. Самоактуализация означает выбор из этих возможностей возможности роста. Вот что такое движение самоактуализации.

В-четвертых, когда вы сомневаетесь в чем-то, старайтесь быть честными, не защищайтесь фразой: «Я сомневаюсь». Часто, когда мы сомневаемся, мы бываем неправдивы. Обращаясь к самому себе, требуя ответа, — это значит взять на себя ответственность. Это сам по себе огромный шаг к самоактуализации. Всякий раз, когда человек берет на себя ответственность, он самоактуализируется.

В-пятых, до сих пор мы говорили о переживании без критики, о предпочтении выбора росту выбору страху, о прислушивании к голосу импульса, о честности и о принятии на себя ответственности. Это шаги к самоактуализации, и все они обеспечивают лучший жизненный выбор. Человек, который совершает эти небольшие поступки во всякой ситуации выбора, обнаружит, что они помогают лучше выбрать то, что конституционально ему подходит. Он начинает понимать, что является его предназначением, в чем смысл его жизни. Человек не может сделать хороший жизненный выбор, пока он не начинает прислушиваться к самому себе, к собственному Я в каждый момент своей жизни.

Для того чтобы высказать честное мнение, человек должен быть отличным, независимым от других, должен быть нонконформистом.

В-шестых, самоактуализация — это не только конечное состояние, но также процесс актуализации своих возможностей. Это, например, развитие умственных способностей посредством интеллектуальных занятий. Здесь самоактуализация означает реализацию своих потенциальных способностей. Самоактуализация — это обязательно совершение чего-то из ряда вон выходящего; это

может быть, например, прохождение через трудный период подготовки к реализации своих способностей. Самоактуализация — это труд ради того, чтобы сделать хорошо то, что человек хочет сделать.

В-седьмых, высшие переживания — это моменты самоактуализации. Это мгновения экстаза, которые нельзя купить, которые могут быть гарантированы и которые невозможно даже искать.

Можно, однако, и наоборот, поставить себя в такие условия, при которых их проявление будет крайне маловероятным. Отказ от иллюзий, избавление от ложных представлений о себе, понимание того, для чего ты непригоден, что не является твоими потенциальностями, — это также часть раскрытия самого себя, того, чем ты в действительности являешься.

Практически каждый испытывает высшие переживания, но не каждый знает об этом. Некоторые люди отстраняются от этих кратковременных тонких переживаний.

В-восьмых, найти самого себя, раскрыть, что ты собой представляешь, что для тебя хорошо, а что плохо, какова цель твоей жизни — все это требует разоблачения собственной психопатологии. Для этого нужно выявить свои защиты и после этого найти в себе смелость преодолеть их. Это болезненно, так как защиты направлены против чего-то неприятного. Но отказ от защиты стоит того.

Таким образом, с точки зрения теории самоактуализирующейся личности, задача человека — стать тем, чем возможно — самим собой — в обществе, где условия не способствуют этому. Человек — высшая ценность и, в конечном счете, отвечает лишь за то, чтобы состояться.

Также можно выделить ряд условий, при которых достигается эффективность профессиональной самоактуализации педагогов:

— наличие мотивационной сферы к самопродвижению для профессиональной самоактуализации личности, стимулирование заинтересованности личности педагога в реализации своего творческого потенциала;

— учет индивидуальных особенностей личности, определяющих творческое самовыражение, ее сущность, степень значимости в профессиональном развитии;

— осознание значимости гуманистической ценности творческой индивидуальности личности;

— организация обучения будущих педагогов должна способствовать формированию следующих качеств профессионально-самоактуализирующейся личности: профессионального самоуважения, профессиональной креативности, профессионально-познавательной потребности, профессиональной синергетичности, гибкости профессионального поведения, профессионально-ценностных ориентаций и компетентности во времени.

— развитие способности студентов к осмыслению результатов своей деятельности и деятельности учащихся, осуществляемое в различных организационных формах обучения, позволяет им отбирать такие способы педагогической деятельности, которые являются «импульсом» для развития креативности;

— овладение знанием о явлении самоактуализации, путях самоактуализации, о творчестве сочетается с его реализацией в педагогическом процессе.

Таким образом, характерными особенностями самоактуализации личности является, с одной стороны, стремление педагогов и студентов — будущих педагогов — к активному и творческому взаимодействию с окружающим миром (принятие ценностей Истины, Добра, Совершенства и др.), а с другой стороны, отмечаются трудности самопонимания и самовыражения, недоверие к себе, собственным возможностям и природе человека в целом.

В связи с этим в качестве психологического сопровождения с целью самораскрытия, самопознания, самоосознания, как важнейших ступеней самоактуализации, в процессе профессиональной подготовки, а также в педагогической деятельности, необходимо организовать (в качестве факультатива) специальный курс, включающий лекционно-практические и тренинговые занятия.

### Литература

1. Краткий психологический словарь / Под общей ред. А. В. Петровского и М. Г. Ярошевского; ред.-составитель Л. А. Карпенко. — 2-е изд., Ростов-на-Дону: 1998.
2. Маслоу А. Самоактуализация. Психология личности. Текст. М.: 1982.
3. Маслоу А. «Мотивация и личность». СПб.: 1999.
4. Маслоу А. Психология бытия. М.: 1997.

## Новые подходы к литературному образованию младших школьников в свете современных требований

Шифрина Д.В., магистрант

Башкирский государственный педагогический университет (г.Уфа)

**Ф**едеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования устанавливает требования к результатам обучающихся, освоивших основную образовательную программу начального общего образования: личностным, метапредметным и предметным [1, с. 3]. Эта позиция государственного документа должна быть отражена в содержании, методах, средствах и формах обучения, которые предлагаются младшему школьнику по всем учебным предметам.

Предмет «Литературное чтение» был введен в учебные планы начальной школы в конце прошлого века. Это стало существенным продвижением в начальном образовании: теперь у традиционных уроков чтения появились новые цели литературного образования. Начальный курс литературного чтения рассматривается как предмет, обеспечивающий решение не только функциональных задач обучения, но и как более широкое литературное образование младших школьников: воспитание интереса к чтению и художественной литературе; развитие культуры восприятия художественного текста, формирование умения ориентироваться в литературоведческих понятиях, расширение читательского кругозора.

Существующие методики чтения ориентировались в основном на становление навыка чтения и уделяли меньше внимания литературоведческой стороне образования школьников. Это приводило и сейчас приводит к тому, что дети испытывают трудности с анализом текста: пониманием его смысла, сюжета, выделением главной мысли, характеристиками героев, нахождением и оценкой выразительных средств и т.д.

Литературное чтение обязывает педагога заняться и проблемой мотивированного чтения. Этот навык недостаточно отработан у младших школьников: они с трудом удерживают цели чтения, не могут провести элементарный самоанализ читательской деятельности и др. Новый предмет стимулирует учителя и авторов программ и учебников обратить внимание на видовое разнообразие произведений для чтения, освободить чтение от излишней «развлекательности», вернуться к чтению произведений классической литературы. Все это, в отличие от предмета «Чтение», должно формировать более глубокий интерес школьников к самостоятельному чтению, осознание его роли в развитии человека, расширять круг детского чтения.

Таким образом, с введением в учебный план предмета «Литературное чтение» изменяются приоритеты в организации процесса литературного образования младших школьников: особое внимание уделяется навыкам осознанного чтения.

Многие учителя констатируют, что растущий человек не любит читать, не понимает важности «бескорыстного чтения» не только для времяпрепровождения, не только для развития своей культуры, но и вообще для жизни.

Одной из причин потери интереса современного школьника к чтению, недооценки роли литературы в развитии человека, отсутствия читательского кругозора и культуры читательской деятельности является педагогически нецелесообразный процесс обучения в начальной школе. «Жесткая привязанность» к дидактическим способам изучения художественных произведений, почти полное отсутствие их полноценного восприятия «в чистом виде» приводит к следующим явлениям:

- с каждым годом сокращается число детей, выбирающих самостоятельное чтение среди других видов деятельности (телепросмотры, игры на компьютере);
- дети с безразличием относятся к русской классике, произведения классиков литературы XIX–XX вв. почти исчезли из области самостоятельного чтения современного школьника;
- дети безразличны к чтению (заучиванию, исполнению) произведений стихотворного жанра; в зону их интереса попадают в основном тексты низкого уровня, печатающиеся сегодня в малохудожественных журналах, рекламных сборниках и т.п.

Среди личностных, метапредметных и предметных результатов освоения образовательной программы начального общего образования выделяются те, которые прямо связаны с предметом «Литературное чтение».

Личностные результаты:

- формирование основ российской гражданской идентичности, чувства гордости за свою Родину, российский народ и историю России;
- формирование ценностей многонационального российского общества;
- формирование эстетических потребностей, ценностей, чувств;
- развитие этических чувств, доброжелательности и эмоционально-нравственной отзывчивости, понимания и сопереживания другим людям.

2) Метапредметные результаты:

- освоение способов решения проблем творческого и поискового характера;
- активное использование речевых средств для решения коммуникативных и познавательных задач;
- овладение навыками смыслового чтения текстов различных стилей и жанров в соответствии с поставленными целями и задачами; осознанного построения речевого высказывания в соответствии с задачами комму-

никации и составления текстов в устной и письменной форме;

- овладение логическими действиями сравнения, анализа, синтеза, обобщения, классификации по родовидовым признакам, построения рассуждений;

- готовность слушать собеседника и вести диалог; излагать свое мнение и аргументировать свою точку зрения и оценку событий;

- умение строить совместную деятельность.

### 3) Предметные результаты:

- понимание литературы как явления национальной и мировой культуры, средства сохранения и передачи нравственных традиций;

- осознание значимости чтения для личного развития;

- использование разных видов чтения для самообразования;

- умение осознанно воспринимать и оценивать содержание и специфику различных текстов;

- пользование справочной литературой.

Формирование способности к учебной деятельности — важнейшая цель обучения любому учебному предмету. Обобщенный результат образования в начальной школе представляется в системе универсальных учебных действий познавательных, регулятивных, коммуникативных, которые и определяют, согласно государственному стандарту второго поколения, предпосылки овладения ключевыми компетенциями, составляющими основу умения учиться.

Мотивированное чтение позволяет формировать существенную характеристику навыка чтения: осознанность, то есть умение извлекать из текста информацию в соответствии с учебной задачей. Вся классическая до-революционная дидактика утверждала, что осмысленное чтение — значит «толковое». Об этом писал и К.Д. Ушинский: «Быстрота чтения должна развиваться сообразно с быстротой понимания. Если дитя читает быстрее, чем может понимать, то значит, оно читает бессознательно. Быстрота чтения придет сама собой, вместе с развитием понимания; а в начале преподавания она не только ни к чему не пригодна, но даже вредна» [3, с. 37].

В связи с этим необходимо раскрыть как в содержании, так и методике обучения своеобразие того и другого вида чтения. Младший школьник должен осознать, что цели чтения вслух и про себя различны. Так, научившись читать, человек использует чтение вслух с определенными целями — для кого-то или для чего-то: например, чтобы выучить текст. Подобная ситуация определяет необходимость учебной работы по формированию навыков выразительного чтения. Это содержание должно быть представлено в программе как самостоятельный раздел, который отражен специальными рубриками в учебнике, что позволит учителю обратить особое внимание на решение данной задачи.

Понимание художественного текста начинается с его восприятия. У ребенка должна быть сформирована готовность к слуховому восприятию, которое определяется как

целостное понимание элементов словесного сообщения, синтезирующее в себе речевые звуки, настроение говорящего, его отношение к содержанию сообщаемого текста. Воспринимать текст — значит улавливать интонационные, тембровые, темповые оттенки речи, паузы и, конечно, эмоции, которые все это сопровождают. Таким образом, восприятие художественного текста всегда является смысловым, то есть включает акт понимания, осмысления того, что человек слышит (С.Л. Рубинштейн, Л.Р. Лу\ ш: Н.И. Жинкин, А.А. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др.).

Можно выделить несколько этапов восприятия ребенком чтения (рассказывания) взрослым:

Первый этап восприятия — слежение за развитием действий (событий) в художественном произведении, воссоздание в воображении его образов и возникновение соответствующих переживаний. Младшие школьники воспринимая произведение сначала чувствами, а затем уже пользуются умом и логикой. Дидактика начального обучения должна считаться с тем, что: во-первых, нельзя избежать данного этапа восприятия: во-вторых с этого этапа начинается осознание произведения как сплава эмоций, чувств, идей, мыслей. В начальной школе процесс обучения часто строится таким образом, что ребенок не успевает пережить, осознать возникшие чувства, оценить влияние прослушанного произведения на свое субъективное эмоциональное состояние. Учащиеся сразу погружаются в дидактическую сущность произведения (чему учит, какая главная мысль, какова идея).

Процесс чувственного переживания произведения весьма важен потому, что только на его основе возникают оценочные суждения — второй этап восприятия произведения. Теперь, осознав, какие эмоции возникли при слушании произведения, ребенок может оценить и авторские идеи: осознать воспитательные возможности произведения, его поучительные стороны, характеристики героев и т.п.

Третий этап — влияние результатов восприятия на личность слушателя, его реализация в оценочных суждениях, в самостоятельной речевой, изобразительной художественной деятельности. На основе произведения возникают игры, драматизации, спектакли, литературные викторины, обсуждения и пр.

Чувства, возникающие у ребенка в процессе слушания, субъективны, и степень этой субъективности различна. Вместе с тем дети шести-семи лет легко поддаются влиянию взрослого и без труда принимают его точку зрения, поэтому одной из задач уроков литературного слушания является бережное отношение к эмоциональному состоянию, которое возникает у каждого ребенка, предоставление ему права на субъективное переживание, даже если оно не совпадает с эмоциями других слушателей.

Школьники 1–2-го классов отождествляют героев произведения, даже если они фантастические, волшебные, с конкретными живыми лицами. Понимая, что так «по правде не бывает», дети предоставляют персонажам право жить «по-настоящему», становятся яр-



кими сторонниками или противниками происходящих событий, как будто сами принимают в них участие. В отличие от восприятия взрослого, у которого эмоции чаще скрыты, у младших школьников они ярко выражены и становятся достоянием не только самого ребенка, но и всех других слушателей. Переживания бывают настолько значимыми для детей, что с ни, слушая произведение, плачут, искренне смеются, злятся, негодуют и т.д. Результатом такого сопереживания является понимание характера, внутреннего мира героя произведения, возможность оценить его с позиций нравственности и этики.

На основе возникших переживаний появляется и общая оценка произведения. При этом младшие школьники, как правило, путают оценку своего состояния с оценкой самого произведения. Следовательно, при обсуждении произведений «конфликтных», не очевидных по своему настроению, нельзя задавать вопрос: «Понравилось ли?» — чтобы не получить неадекватного ответа: «Не понравилось». Если анализ произведения не будет дифференцироваться и дети постепенно не начнут осознавать, что качество произведения оценивается по силе возникающих от его восприятия чувств, то рано или поздно возникнет отторжение художественных текстов, вызывающих сильные эмоциональные переживания, ребенок перестанет хотеть их читать.

Реализация Государственного стандарта требует другого построения учебников как главного средства обучения. Это относится, прежде всего, к обеспечению единства их содержательной и организационной стороны. Методика формирования умения бегло читать вслух и про себя, анализировать изобразительно-выразительные средства (метафора, гиперболы, олицетворение, сравнение и др.), внимание к интонационным особенностям разных текстов, сравнение их жанровой специфики, способы развития речи учащихся и др. — все это находится теперь в зоне повышенного внимания учителя [2, с. 17].

Прежде всего, следует отметить принципы отбора произведений для чтения, работа с которыми обеспечит формирование личностных, предметных и метапредметных умений, которые соответствуют требованиям стандарта [4, с. 23]:

Произведения должны оживлять у детей забытые воспоминания, связанные положительными эмоциональ-

ными состояниями, которые возникали у них при общении с близкими людьми (матерью, отцом, бабушкой и др.), природой, относящиеся к событиям общественной жизни. Поэтому весьма важным, является обращение к народному творчеству — малым формам фольклора, сказкам, которые могут быть хорошо знакомы детям.

Классики педагогики, известные фольклористы утверждали, что вряд ли можно найти для детского слушания материал более близкий, соответствующий детским интересам и потребностям, занимательный, чем тот, который связан с бытом детей, их повседневной жизнью, а также вырос и развился из исканий народной мудрости и семейной педагогики. Переход от слушания фольклорных произведений к их самостоятельному чтению обеспечивает постепенное расширение видового разнообразия произведений, подведение младших школьников к восприятию легенд, сказаний, осознанию «бродячих сюжетов» в сказках (легендах) разных народов.

Произведения должны иметь для слушателя и читателя личностный смысл, содержание должно предоставлять читателю возможность перенести в свою жизнь положительные примеры поведения, отношений между литературными героями и т.п.; стать в определенном смысле «уроком жизни» («так нужно и можно поступать», «так я поступать не буду»), средством формирования умений адаптироваться к сложившимся условиям, общаться, понимать другого человека и т.п. С учетом этого принципа в круг детского чтения должны войти лучшие произведения современной детской литературы, рассказывающие о жизни детей, труде старших, страницах истории родной страны.

Форма произведений должна предоставлять младшему школьнику возможность выразительного чтения, при котором он может использовать различные его средства: темп, ритм, интонация и др.

Дети должны работать с произведениями разных жанров, что позволяет формировать у них литературоведческие представления и понятия.

Произведения должны отличаться доступными для восприятия младших школьников образами и средствами их отображения, предоставлять детям возможность «открытого» анализа художественного текста и объективного понимания его идеи.

### Литература

1. Реализация Федерального государственного образовательного стандарта второго поколения // Начальная школа. 2009. № 9.
2. Зиновьева Т.И., Курлыгина О.Е., Трегубова Л.С. Практикум по методике обучения русскому языку в начальных классах. М., 2007.
3. Балыхина Т.М. Структура и содержание российского филологического образования. М., 2000.
4. Примерные программы начального общего образования: В 2 ч. Ч. 1 (Стандарты второго поколения). М., 2009.

## Эстетика среды образовательного учреждения как средство эстетического воспитания и развития учащихся

Щербакова Т.Н., кандидат педагогических наук, доцент  
Московский государственный педагогический институт

В последние годы появилось большое количество публикаций, посвященных образовательной среде и разным ее компонентам, в частности, организации эстетического компонента (Печко Л.П., Савенкова Л.Г., Лабковская Г.С. и др.). Большое внимание в исследованиях уделяется архитектуре образовательных учреждений, организации внутреннего пространства, интерьеру, эстетизации урока, эстетике внешнего вида педагогов и воспитанников, этике и эстетике взаимоотношений в учебно-воспитательном процессе и т.д.

В данной статье мы рассмотрим вопрос влияния эстетики образовательной среды на эстетическое воспитание и развитие школьников.

Остановимся на определении основных понятий рассматриваемой темы.

Понятие образовательной среды разрабатывается на протяжении последних десятилетий рядом ученых в нашей стране и за рубежом. Такие ученые, педагоги, психологи-практики, как В.И. Слободчиков, В.А. Петровский, Н.Б. Крылова, М.М. Князева и др. акцентировали внимание на философских аспектах понятия «образовательная среда», приемах и технологиях ее проектирования. Вопросы конструирования образовательной среды в применении к практике обучения и воспитания рассмотрены в работах О.С. Газмана, М.В. Кларина, И.Д. Фрумина и др., в работах основоположников системы развивающего обучения (В.В. Давыдов) и т.д.

**Образовательная среда** — система влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и предметно-пространственном окружении.

**Эстетика** рассматривается как наука, изучающая сферу эстетического как специфического проявления ценностного отношения между человеком и миром, а также область художественной деятельности людей.

**Эстетическая среда образовательного учреждения** — это педагогически организованная микросреда, обладающая высоким уровнем развития эстетической культуры, гибкой динамикой развития, предоставляющая большие возможности на воздействие творческой мотивации субъекта.

Представление об эстетической педагогической среде как определенном культурно-общественном феномене появилось в России в начальных своих формах в педагогических опытах XIX века у Л.Н. Толстого, в XX веке — в трудах В.В. Зеньковского, П.Ф. Каптерева, в практической деятельности и теоретическом анализе у С.Т. Шацкого. Есть работы по эстетике школьной жизни у Б.Т. Лихачева и других исследователей.

**Эстетическое воспитание** — процесс формирования способностей восприятия и понимания прекрасного в искусстве и жизни, выработка эстетических знаний и вкусов, развития задатков и способностей в области искусства.

Создание эстетической среды образовательного учреждения способствует эстетическому воспитанию детей. Эта идея не нова.

В документах, посвященных организации образования конца XIX века содержатся определенные положения по организации помещений для обучения воспитанников независимо от существующего типа учебного заведения. Чаще эти положения связаны с удовлетворением требований гигиены, так как они влияют на молодой организм, но также и с целесообразностью формы, размера, цветового решения, что уже непосредственно относится к эстетике помещения и эстетическому влиянию на учеников.

В книге Эриксона описываются требования к организации образцовой классной комнаты: «Качество классных комнат зависит, главным образом, от следующих факторов:

1. От ее размеров, в связи с установкой классной мебели.
2. От величины и положения окон.
3. От устройства пола и стен.
4. От способа искусственного освещения.
5. От системы отопления и вентиляции.

Параметры образцовой классной: длина — 9–10 метров, глубина — 7 метров, высота — 4 метра (в более высоких комнатах легко является неприятный и затрудняющий преподавание резонанс)».

«Полы классной комнаты должны состоять из плохого проводника тепла и не развивать много пыли. Наиболее целесообразный и идеальный пол для классной комнаты — хороший дубовый паркет».

Стены должны быть проходимы для воздуха. Покраска масляной краской допускается до известной высоты (2 аршина), остальная часть стен, а рано и потолок, следует покрыть обыкновенной клеевой краской. Панель может быть окрашена в темно-серый цвет, верхняя часть в светлый серый, с весьма слабым голубым оттенком. Потолок должен быть белый, матовый. Все углы комнаты, а также и карниз, округляются во избежание застоя в них воздуха и для удобства чистки» [5].

Сложно представить какое влияние на развитие эстетических вкусов и эстетического восприятия оказывает такое цветовое решение помещений, однако, как отмечают психологи, серый цвет создает деловое настроение и подавляет эмоции.

В книге Мамонтова Я. «Проблема эстетического воспитания», которая вышла в 1914 году есть следующие рекомендации: «Эстетическое воспитание будет достигнуто само собой легко и приятно, если мы поместим ребенка в художественную среду. Для создания этой среды надо начать с самого ребенка: он должен быть здоров и красив, поэтому прежде всего необходимо позаботиться о гармоничном развитии его тела, чего можно достигнуть при помощи разумной гигиены и гимнастики...Надо также, чтобы и костюм ребенка был удобной и изящной оболочкой тела и дополнял красоту его. Дальше, дом и комната, где ребенок живет, школа, где он учится, должны представлять художественный фон и красивую рамку для его портрета; они должны быть просторными, светлыми, украшенными цветами и произведениями истинного искусства, доступного детскому пониманию...

В играх и игрушках ребенок больше всего познает окружающий мир, развивает органы внешних чувств: зрения, слуха, осязания, проявляет свои творческие способности. И эти средства детского развития надлежит использовать для пробуждения в юной душе чувства прекрасного; поэтому детские игрушки должны быть художественны или, меньшей мере, не должны быть в противоречии с художественной средой, в какую хочет поставить ребенка эстетическое воспитание. Находясь постоянно в художественной обстановке, ребенок постепенно, незаметно разовьет в своей душе потребность в красоте, научится ценить прекрасное в искусстве и в жизни, выработает тонкий вкус. Дело руководителей на этой начальной ступени эстетического воспитания должно состоять только в подсказывании, в направлении внимания на эту красоту, которая не замечается самим ребенком. Для этого полезны прогулки в город и за город, посещение музеев, различные экскурсии: во время таких прогулок предоставляются чрезвычайно удобные моменты не только для того, чтобы научить детей видеть красоты природы и искусства, но и для того, чтобы сообщить им попутно массу полезных сведений из истории искусства, а также из области наук естественных и социальных. Кроме того, чуткий руководитель может научить ребенка видеть глубокий смысл и красоту даже в самом обыденном, в том, что примелькалось и стало скучным, незаметным: в красочной и звуковой пестроте уличной толпы, в гигантских дымящихся трубах фабрик, в мечтательной заброшенности часовни и т.д.

С наступлением известного возраста эстетическое воспитание посредством художественной среды должно дополняться элементарным теоретическим и практическим изучением искусства: эстетические эмоции и способности будут развиваться путем методических упражнений в декламации, пении, рисовании и т.д. но при этом всегда нужно помнить, что искусство есть радость и наслаждение, и обучение ему всегда должно быть увлекательным, радостным» [2, с. 17–18].

А.С. Макаренко в своих педагогических трудах уделял большое внимание эстетизации быта своих воспитанников. Он писал: «С эстетической точки зрения быт,

можно сказать, является лакмусовой бумажкой уровня эстетического развития личности, группы или коллектива. Материальная среда быта, ее духовность или бездуховность — показатель соответствующих качеств, создавших ее людей». А.С. Макаренко четко понимал воспитательное значение визуального компонента образовательной среды: «Коллектив надо украшать внешним образом. Поэтому я даже тогда, когда коллектив наш был очень беден, первым долгом всегда строил оранжерею, и не как — нибудь, а с расчетом на гектар цветов, как бы дорого это не стоило...

Все это очень важно. Вот стол. Можно положить клеенку — хорошо, гигиенично, можно что угодно положить, а потом вымыл, и чисто. Нет, только белая скатерть, только белая скатерть может научить есть аккуратно, а клеенка — развращение. Скатерть в первые дни всегда будет грязная, вся в пятнах, а через полгода она станет чистая. Невозможно воспитать умение аккуратно есть, если вы не дадите белой скатерти...

Особое значение эстетики быта в эстетическом воспитании отмечает К.В. Гавриловец в своей работе «Нравственно — эстетическое воспитание школьников». Он писал: «Эстетика школьного быта — это обстановка классов, кабинетов, залов, коридоров и т.д. Убранство вестибюля, оформление отрядного уголка, стендов — все это либо молчаливые помощники педагога в эстетическом, а, следовательно, и в нравственном воспитании школьников, либо его враги». «Если ребенка с первого класса и до окончания школы окружают вещи, отличающиеся красотой, целесообразностью, простотой, то в его жизнь подсознательно входят такие критерии, как целесообразность, упорядоченность, чувство меры, то есть критерии, которые позднее определяют его вкусы и потребности.

Если в кабинете месяцами висит небрежно оформленная газета, если классный уголок не несет новой, интересной, необходимой информации, если не уделяется должного внимания чистоте кабинета, у школьников постепенно складывается установка на терпимое отношение к небрежности».

Однако не только окружающая обстановка влияет на формирование эстетических интересов, вкусов и идеалов детей. К компонентам эстетической среды, влияющим на эстетическое развитие личности, относят также качества личности, среду общения, систему отношений человека (к человеку, труду, искусству, учебе, природе и т.д.), этику поведения.

Я.А. Коменский дает такое описание желательных взаимоотношений между наставниками и воспитанниками, которые не только соответствуют идеям развивающего образовательного процесса, но и способствуют эстетизации отношений: «если учителя будут приветливы и ласковы, не будут отталкивать от себя детей своим суровым обращением, а будут привлекать их своим отеческим расположением, манерами и словами; если учителя рекомендуют науки, к которым они приступают, со

стороны превосходства, привлекательности и легкости; если более прилежных учеников будут время от времени хвалить (даже наделяя малышей яблоками, орехами и т.д.); если, пригласив некоторых учеников к себе на дом, а также всем вместе будут показывать картинки, изображающие то, что им в свое время придется изучать, оптические и геометрические инструменты, глобусы и другие подобные вещи, которые могут вызвать у них чувство восхищения; если будут через них сноситься с родителями, — словом, если учителя будут относиться к ним с любовью, тогда они легко завоюют их сердце так, что детям будет приятнее пребывать в школе, чем дома».

Эстетика поведения как средство эстетического воспитания рассматривается в трудах В.А. Сухомлинского. При этом в культуру поведения он включает и культуру общения; между взрослыми и детьми, а также общение

в детском коллективе. «Сила воспитательного воздействия внутриколлективных отношений на эстетическое развитие личности заключается в том, что опыт общения, даже если он недостаточно осознается, глубоко переживается человеком. Это переживание «себя среди людей», стремление занять желаемое положение среди них, является мощным внутренним стимулом формирования личности».

Итак, мы кратко рассмотрели особенности влияния эстетической среды образовательных учреждений на эстетическое воспитание и развитие детей. Как видим, среда, в которой воспитываются дети, должна быть достаточно насыщена различными эстетическими компонентами, что, несомненно, окажет положительное влияние не только на формирование эстетической культуры учащихся, но и на их нравственный облик.

### *Литература*

1. Жданова С.Н. Педагогика эстетического освоения мира: монография. Оренбург, 2006.
2. Мамонтов Я. Проблема эстетического воспитания. М., 1914.
3. Печко Л.П. Эстетическая среда воспитания и образования в школе // Эстетическая среда и развитие культуры личности: Межвуз. сб. науч. тр. М., Елец, 1999.
4. Репринцев А.В. Эстетическое отношение личности к действительности: Сущность, структура, формирование. Курск, 2000.
5. Эрикссон. Соображения об устройстве образцовой классной комнаты. М., 1888.

## 6. ВНЕШКОЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

### Использование возможностей музейно-педагогической деятельности в осуществлении гражданского воспитания детей-сирот

Макеева И.А., кандидат педагогических наук, доцент  
Вологодский государственный педагогический университет

Социально-исторические процессы последнего десятилетия и последовавшая за ними девальвация духовных ценностей оказали негативное влияние на общественное сознание и выявили зависимость успешного решения многих жизненных проблем от уровня сформированности гражданской позиции у подрастающего поколения, потребности в духовно-нравственном совершенствовании, уважения к историко-культурному наследию своего народа [1].

Воспитанники детского дома имени В.А. Гаврилина в подавляющем большинстве являются социальными сиротами (85%), которые воспитывались в социально неблагополучных семьях, где не имели образцов нравственного, социально одобряемого поведения, гражданской ответственности, позитивных способов формирования социального опыта. В связи с этим приоритетным направлением деятельности детского дома становится нравственное, гражданско-патриотическое воспитание подрастающего поколения, являющееся неотъемлемой составляющей процесса социализации личности.

Начиная с 2005 г., детский дом осуществляет реализацию инновационного проекта, цель которого заключается в создании системы работы по гражданскому воспитанию детей-сирот через использование потенциала музейного комплекса детского дома с участием всех субъектов воспитательного процесса. На сегодняшний день мы находимся на практическом (реализационном) этапе работы над проектом.

В рамках инновационного проекта педагогическим коллективом была определена иерархия целей деятельности: стратегическая цель предполагает воспитание духовно и нравственно здоровой, творческой личности, ориентированной на отечественные культурно-нравственные ценности и традиции, неразрывно связывающей свою судьбу с будущим родного края, страны, способной встать на ее защиту; личности, способной интегрироваться в систему разнообразных социальных институтов. Тактическая цель предполагает развитие мотивации к самореализации в качестве гражданина, патриота, высоконравственной личности. Оперативная цель предполагает формирование системы качеств нравственной личности, гражданина, патриота, высокого уровня духовно-нравственных притязаний и потребностей.

Работа осуществляется поэтапно, реализация музейных программ рассчитана на весь период пребывания воспитанника в детском доме и условно разделена на три возрастных этапа: I этап — работа с детьми младшего школьного возраста (7–10 лет), II этап — средний школьный возраст (10–14 лет); III этап — старший школьный возраст (14–18 лет). По итогам каждого этапа воспитанники должны овладеть определенными знаниями, умениями и навыками, которые выделены на основе научных критериев.

Осуществляя инновационную деятельность, мы опираемся на понимание музея не только как института социальной памяти — «хранилище древностей», коллекцию предметов старины, а рассматриваем его как динамичное, интегративное пространство, участвующее в реализации важной задачи — социализации воспитанников детского дома. Музей способствует осуществлению механизма обратной связи между ребенком и обществом, между личным опытом и культурно-историческим знанием, процессами индивидуализации и социализации личности, формируя и восстанавливая целостность восприятия реального мира.

Теоретический анализ совокупного опыта музейной работы свидетельствует о том, что любая эффективная деятельность музея предполагает педагогическую составляющую. Музейная работа позволяет решать целый комплекс задач, связанных с обеспечением условий, которые способствуют повышению эффективности процесса формирования личности. Как наиболее значимые можно отметить следующие:

- воспитательная задача подразумевает включение результатов (предметов) человеческой культуры в процесс формирования нравственных ценностей, эстетической культуры ребенка, уважительного отношения к истории, традициям и их носителям, то есть людям;
- научно-исследовательская задача направлена на формирование навыков исследовательской, поисковой деятельности;
- творческо-досуговая задача направлена на использование музейной работы в качестве одного из направлений в организации культурного досуга детей;
- презентативная задача предполагает использование музейной работы для презентации достижений учащихся,



педагогов и самого образовательного учреждения в целях формирования позитивного имиджа;

- эстетическая задача предполагает удовлетворение потребностей в приобщении к красоте, изяществу, что способствует созданию положительного эмоционального фона в образовательно-воспитательном процессе;

- коммуникативная задача рассматривает музейную работу как педагогическое средство формирования детского коллектива в совместной исследовательской, досуговой деятельности, обеспечения позитивного, толерантного общения между детьми, детьми и взрослыми [2].

Музей детского дома не является музейным учреждением в традиционном представлении, однако он обладает рядом признаков, как общих для музея, так и специфических для школьного музея. К ним можно отнести, во-первых, наличие фонда подлинных материалов, представляющих собой первоисточники сведений об истории общества. В фондах музеев детского дома имеется богатое собрание экспонатов, среди которых есть просто уникальные вещи — школьная парта со скамьей, личные вещи учащихся начала XX века (чернильница, перьевые ручки, аттестаты и др.), пионерская и комсомольская атрибутика, предметы крестьянского быта XIX века, личные вещи, рукописи В.А.Гаврилина (переданные в музей его вдовой Н.Е. Гаврилиной и первой учительницей музыки Т.Д. Томашевской), что позволяет детям визуализировать свои представления об истории, почувствовать свою причастность к событиям и людям. Во-вторых, наличие экспозиции, необходимых помещений и оборудования, обеспечивающих хранение и показ собранных коллекций. Наш детский дом располагает необходимой материально-технической базой — все музеи имеют свои помещения, специальное оборудование (стенды, выставочные витрины, стеллажи и т.д.), которое приобретено преимущественно на деньги спонсоров, в качестве которых часто выступают наши выпускники. Необходимо отметить, что при создании музеев не должны ущемляться интересы и ухудшаться условия проживания детей. Если детский дом не располагает «лишними» помещениями, то можно найти выход в организации мобильных экспозиций, выставок одного экспоната и др.

Также обязательным условием функционирования музея является наличие актива, способного вести поисковую и исследовательскую работу, участвовать в комплектовании, учете и хранении фондов, показе материалов. В условиях детского дома имеется возможность привлечения всех воспитанников к музейной деятельности, разумеется, дифференцированно — с учетом возраста, интересов, индивидуально-личностных особенностей. Кроме того, в деятельности музея должны прослеживаться элементы социального партнерства. За пять лет осуществления проекта сформировалась достаточно устойчивая система взаимодействия детского дома с образовательными, социально-культурными учреждениями, осуществ-

ляющими музейную деятельность, как на городском, так и на областном уровнях.

Главное отличие образовательно-воспитательного эффекта в деятельности музея детского дома от государственного музея заключается в том, что ребенок выступает не как потребитель продукта музейной деятельности, а как активный его создатель. Феномен школьного музея, по мнению Ю.Б.Яхно, состоит в том, что его образовательно-воспитательное влияние на детей наиболее эффективно проявляется в процессе их участия в осуществлении различных направлений музейной деятельности [3]. Следовательно, музей становится средой общения и взаимодействия различных субъектов социального воспитания, задающей определенную социальную направленность, положительные ценностные ориентации, оказывающей помощь детям в преодолении предрасположенности к негативным жизненным выборам.

Методологической основой деятельности музеев являются как фундаментальные, так и частные педагогические принципы:

- принцип природосообразности, требующий учета индивидуальных, возрастных, половых особенностей, специфических индивидуально-психологических характеристик детей-сирот и соотношения данных факторов с условиями социальной среды, имеющегося негативного жизненного опыта;

- принцип культуросообразности, предполагающий, что воспитание осуществляется в определенных культурно-исторических, социально-этнических, региональных условиях, которые нельзя игнорировать;

- принцип активного гуманизма, предполагает признание ценности ребенка как личности, его естественных прав, создание условий для его развития и интеграции в общество; ориентация на всестороннюю поддержку ребенка в различных жизненных ситуациях, включение его в самостоятельное решение проблем, формирование активной жизненной позиции, социальной ответственности посредством музейной деятельности;

- принцип открытости, предполагает активное взаимодействие со средой и использование ее потенциала в воспитательном процессе для расширения представлений детей об окружающем мире, о жизненных проблемах и путях их решения;

- принцип гармонизации общечеловеческих и реальных социальных ценностей предполагает гуманизацию системы ценностных ориентаций детей-сирот; подготовку детей к необходимости ориентации в проблемных жизненных ситуациях; упрочение норм уважительного отношения к другим людям независимо от их социального положения;

- принцип самореализации детей предполагает формирование активного отношения ребенка к миру и к себе, формирование самосознания; добровольность включения ребенка в музейную деятельность; наличие четких перспектив, последовательность и поэтапность решения задач;

— принцип включенности детей в реальные социально-значимые отношения предполагает соответствие уровня социальных отношений, в которые включаются дети возрастным и индивидуальным возможностям; обеспечение возможности выбора вида и содержания деятельности; стимулирование деятельности детей.

В настоящее время структуру музейного пространства детского дома составляют музеи: «Боевая слава», «История школы», «В.А. Гаврилин», «Этнография и декоративно-прикладное искусство», «Православная культура».

Музей «Боевой славы» знакомит учащихся с историей Сивашской дивизии, с вологжанами — ветеранами, героями Великой Отечественной войны, тружениками тыла, с людьми, совершившими подвиг в мирное время; формирует осознание своей причастности к истории страны, подвигам народа, необходимости сохранения памяти и проявления уважения к героям войны, пожертвовавшим своей жизнью на благо будущих поколений.

Музей «История школы» знакомит воспитанников с историей школы, традициями, педагогами, выпускниками детского дома, их дальнейшей судьбой; способствует формированию активной жизненной позиции, системы ценностей, позитивных моделей социального поведения, гражданской ответственности, профессиональному самоопределению воспитанников; способствует сохранению преемственности поколений.

Музей «В.А. Гаврилин» знакомит с историей жизни и творчеством выпускника Ковыринского детского дома (правопреемником которого, является наш детский дом), композитора Валерия Александровича Гаврилина; способствует привитию любви и уважения к прекрасному, к людям, его создающим; развивает творческие способности учащихся, их активность, самостоятельность, способность к постановке целей и их последующей реализации (на примере жизни и творчества В.А. Гаврилина).

Музей «Этнография и декоративно-прикладное искусство» знакомит воспитанников с миром народной культуры, народными обычаями и традициями, ремеслами и народными промыслами Вологодской области, учит уважать человека труда, помогает выбрать ремесло по душе и освоить его на уровне мастера народных промыслов в производственном предприятии «Овен», созданном на базе детского дома.

Музей «Православная культура» знакомит воспитанников с основами православной культуры, историей духовной жизни Вологодской земли, способствует созданию условий для духовно-нравственного воспитания школьников, формирования системы ценностных ориентиров, основанных на фундаментальных общечеловеческих ценностях.

Музеи детского дома осуществляют свою деятельность по всем основным направлениям: поисково-собираательная, фондовая, экспозиционная работа, комплектование, научно-исследовательская деятельность, экскурсионная практика.

Участие воспитанников в музейной деятельности: в поиске и обработке материалов (исследовательские экспедиции, создание картотеки учета и хранения документов, ведение электронного варианта инвентарной книги), научно-исследовательской деятельности (изучение поступивших материалов, написание докладов, рефератов, которые могут использоваться в учебной деятельности), создании экспозиций музея (оформление папок, альбомов, файлов, стендов, залов и экспозиций, проведение реставрационных работ предметов домашнего обихода для «Русской избы»), проведении тематических экскурсий для воспитанников, гостей, выпускников детского дома, воспитательных мероприятиях на базе музея, праздниках с использованием фондов музея, встречах с людьми — чрезвычайно благоприятны для включения механизма развития творческих сил, реализации нравственного потенциала, выявления дополнительных ресурсов личности, формирования разнообразных практических навыков — исследовательских, коммуникативных, организационных, трудовых и др.

Формы реализации программ музейной деятельности разнообразны, дифференцированы, комплексны, включают исследовательский, познавательный, творческий, коммуникативный и практический компоненты. Условно их можно разделить на теоретические (лекции, беседы, конкурсы, экскурсии, творческие вечера, встречи с интересными людьми, викторины и др.) и практические — мастер-классы (мастерские) деятельности, которых направлена на приобщение детей к традиционным ремеслам — кружевоплетению, ткачеству, изготовлению фольклорных кукол, изделий из бересты и др. Работа на практических занятиях развивает воображение и творческие способности воспитанников; прививает умение воплощать свои идеи и замыслы в конкретных изделиях и реализовать собственные творческие планы; психологически подготавливает к выбору профессии, а совместный труд сближает детей разных возрастов, расширяя круг общих интересов, гармонизируя внутригрупповые отношения.

Суммируя все вышесказанное, можно утверждать, что музей располагает богатым социально-воспитательным потенциалом и позволяет осуществлять организованную познавательную, культурно-досуговую, творческую деятельность воспитанников. Музей создает благоприятные условия для осуществления гражданского воспитания детей-сирот: способствует формированию чувства патриотизма, активной гражданской позиции, политической культуры, критического мышления, способности самостоятельно делать свой выбор; помогает в воспитании гражданина, обладающего позитивными ценностями и качествами, способного реализовать их в созидательном процессе в интересах Отечества, укрепления государства, обеспечения его жизненно важных интересов и устойчивого развития.

Инновационная деятельность, проводимая детским домом, показала, что при обращении музея к проблемным

детям он обретает новые, прежде неведомые ему функции: социального ориентирования, адаптации и коррекции, не только значительно расширяя границы своей деятельности, но и создавая благоприятную среду социализации личности.

Обобщая опыт работы музеев детского дома, мы пришли к следующим выводам.

Во-первых, приобщение детей к музейной деятельности должно начинаться как можно раньше, однако нужно исключить обязательность и принудительность участия детей в музейных мероприятиях;

Во-вторых, необходимо обеспечить поэтапность и дифференцированность включения детей в музейную деятельность — задачи, формы работы должны соответствовать возрастным критериям, интересам и потребностям детей, обеспечивать возможность проявления субъектности воспитанников. Программа работы музея должна быть построена с учетом концентрического принципа, вследствие чего в ходе изучения каждой темы, на каждом возрастном этапе происходит постоянное углубление и

расширение программного материала. Необходимо сочетание индивидуальных, групповых и массовых форм работы, в которых задействованы в той или иной мере все воспитанники детского дома.

В-третьих, необходимо обеспечить научно-методическое и педагогическое сопровождение музейной деятельности, подготовку и самообразование педагогов, внедрение авторских программ, методических разработок.

В-четвертых, необходимо разработать систему научно-обоснованных критериев и показателей эффективности деятельности музеев и программу мониторинговых мероприятий.

В-пятых, необходимо предусмотреть возможные трудности реализации программ музейной деятельности в условиях детского дома, в качестве типичных можно отметить неразвитость мотивационной сферы воспитанников, необходимость дополнительной подготовки педагогов, организация взаимодействия с музейными работниками и другими привлеченными специалистами, дополнительные нагрузки.

### Литература

1. Князев А.М. Гражданственность как объект воспитания // Стратегии воспитания в образовательной системе России. Подходы и проблемы / Под редакцией И.А. Зимней. Изд. 2-е, доп. и перераб. М.: Агентство «Издательский сервис», 2000. 480 с.
2. Степанов С. В. Задачи краеведческой и музейной работы в условиях совершенствования содержания образовательного процесса // Краевая научно-исследовательская лаборатория по проблемам формирования личности в поликультурной среде. Сб. матер. / Под ред. В.Н. Гурова, А.Е. Шабалдаса, В.Ф. Вишняковой. Ставрополь: СК ИП КРО, 2004. Вып. 14. с. 45–47.
3. Яхно Ю.Б. Школьный музей как составляющая открытого образовательного пространства // Школа: день за днем. Электронный педагогический альманах. 2006.

## Интеграционное обучение юных певцов художественными возможностями хорового детского театра

Редько А.М., соискатель

Московская международная высшая школа бизнеса МИРБИС

*В статье автор попытается доступно максимально объяснить процесс овладения юных певцов интеграционными знаниями, используя при этом исполнительские возможности детского хорового театра. Эти теоретико-практические знания очень пригодятся и помогут юным певцам в современной нашей жизни.*

Едва ли не самой волнующей темой остается о подходах и о направлениях, которые можно использовать в вокально-хоровом обучении подростков, являющихся весьма разношерстным контингентом. В младшем подростковом возрасте проявляется тяга к самостоятельному осмыслению жизни, своего места в ней. Одновременно продолжается и начавшееся ранее — в детстве — процесс становления индивидуальности, личности, процесс принятия себя как члена семьи и общества. Подростки на-

чинают задаваться вопросами: кто я, кем могу стать, чего я стою. Пиком негативной фазы подросткового кризиса психологи называют возраст 12 — 14 лет. В это время особенно остро нуждаются в различных возможностях для того, чтобы попытаться лучше понять себя, узнать свои сильные и слабые стороны. Одним из таких способов познания себя и мира, по мнению автора статьи, является искусство в особенности искусство именно хоровое, театральное, литературное, музыкальное.

Подвести можно к последующему вопросу а, используя на основе знаний из истории нашего государства как аргументацию, предположительному ответу.

Вопрос заключается в следующем. По какой линии в жанровом отношении нужно стремиться идти в обучении, развивая наиболее эффективно творческие способности подрастающего поколения?

Аргументацию предложить можно последующую. Древние греки (имеется в виду Аристотель и Платон) соединили обучение вокально-хоровому пению с чтением поэтов, гимнастикой, игре на музыкальном инструменте. Музыкальный ритм с хоровым исполнением, как они полагали, приучали к порядочности в движениях, в мыслях, в эмоциях и в деятельности: «ведь вся жизнь человека нуждается в чинности и добром ладе» (Платон). Главные качества спартанцев это выносливость и максимальная готовность к жизненным трудностям. «Ритм и мелодия содержат в себе ближе всего, приближающиеся к реальной действительности отображения гнева и кротости, мужества и умеренности» (Аристотель). «В словах едкая острота смешивалось с изяществом» (Плутарх). Мальчики в ангелах, мужчины на праздниках, войны на поле боя пели хором: «В песнях было заключено своего рода жало, будившее мужество, нечто увлекавшее душу восторженным порывом к действию» (Плутарх). Эсхил был поэтом творческой энергии. В его время создать драму означало, и довести до зрителей представление, взять на себя всю постановку — с обучением хора исполнению и ритмическому произношению стихотворного текста.

В рыцарском воспитании система «семи свободных искусств» противопоставлялась программа «семи рыцарских добродетелей»: владение копьём, фехтование, езда верхом, плавание, игра в шахматы, пение собственных стихов и игра на музыкальных инструментах. В светской (рыцарской) системе образования музыкальное образование являлось неотъемлемой частью эстетического развития, и было одним из показателей нравственной зрелости молодого человека. В качестве педагогов в знатные дома приглашались поэты и музыканты — менестрели.

В истории мы знаем, что и в шереметьевской крепостной школе обучали детей хоровому пению, актерскому мастерству, движениям, игре на музыкальном инструменте. Мальчиков и девочек предварительно проверяли («опробовали») голоса. Большинство из мальчиков и девочек были обучены грамоте и их зачисляли в труппу крепостного театра или придворную капеллу.

В первые послевоенные годы К. Орф сформулировал целостную педагогическую систему. Песни разыгрывались в лицах, с танцами и игрой на музыкальных инструментах, для чего композитор сам писал партитуры со звукоизобразительными приёмами. Курс музыкального воспитания заканчивался исполнением спектакля рождественской мистерии. Ценно стремление вольдорфских педагогов сделать хоровое пение, декламацию, художест-

венное чтение поэзии выражением в художественном движении силы, действующей в языке и музыке. В музыке все дети, помимо пения, участвовали в игре, по крайней мере, на одном музыкальном инструменте. В младших классах все играли на флейтах, затем по степени одаренности и наклонностям обучение игре дифференцировалось несколько инструментов. От тесной и активной связи с музыкой исходили эффективные воздействия на углубление действующих в душевной жизни сил. Аналогичное значение имело декламирование, художественное хоровое чтение, которое практиковалось во всех классах. Поэзия полностью раскрывалась лишь перед тем, кто не только читал стихи про себя, но и постигал поэзию с ее речевой, звуковой стороны.

По мнению председателя Комитета по культуре Госдумы Ивлиева Г.: «после совместной коллегии Министерства культуры и Министерства образования, где были обсуждены принципиальные вопросы развития художественного образования, диалог между деятелями культуры и деятелями образования носит позитивный характер. И сейчас нам важно сохранить тенденцию повышенного общественного внимания к вопросам образования, заинтересованность всех органов власти в реформировании системы отечественного образования и перевода его на иной качественный уровень. Для нас важно закрепить художественное образование во всей нормативно-правовой базе и рассматривать его и как отдельный вид образования, и как важную составляющую часть общего образования. Как существенное достижение совместной работы двух министерств и двух думских комитетов, при поддержке Администрации Президента, я хотел бы отметить, что проект федерального закона, направленных на поддержку, развитие уникальной отечественной системы образования в области искусств, уже внесен в Государственную думу. В частности законопроект закрепляют законодательно учреждения интегрированного образования. В проекте нового Закона об образовании особенности художественного образования закреплены отдельной статьей» [2, с. 1, с. 3].

Ценность дополнительного образования состоит в том, что оно усиливает вариативную составляющую интегрированного образования, способствует практическому приложению знаний и навыков, полученных в детском хоровом коллективе в условиях приближенных к детскому хоровому театру, стимулирует познавательную мотивацию обучающихся. А главное — в условиях дополнительного образования дети младшего подросткового возраста могут развивать свой креативный потенциал. Это поисковое образование стимулирует процессы личностного саморазвития. Как целостен отдельный подросток во всем многообразии его потребностей и способностей, так и образование комплексное обеспечивающее полноценное развитие во всем богатстве его запросов и интересов. Создание интеграционной образовательной модели, основой которой сотрудничество педагогов музыкально-хоровой студии, установление взаимодействия



кружков. Интегрированность образования осуществляется как по горизонтали: путём согласования программ совместной деятельности педагогов так и по вертикали: через координацию кадровых материально-технических и временных ресурсов.

Мы, конечно, берём всех, лишь бы не были больные связки. Если связки здоровые, то ребёнок всё равно разовьётся. Больше настораживает отсутствие хорошего ритма — это воспитать гораздо труднее, чем воспитать нормальную слухо-моторную координацию, когда ребёнок умеет слышать, что он поёт. Как только он научится этому — сразу дело пойдёт на лад. Это происходит рано или поздно. Тем не менее, мы проводим приёмные экзамены скорее для руководителей детского хора с использованием современных методов определения способностей и возможностей поступающих — от диагностики до тестирования, но формальные для юных певцов. Прослушивание исходных задатков поступающих состоит из следующих номеров. Прочитать короткое стихотворение из школьной программы. Исполнить свою любимую песню. Несложные задания на наличие у ребёнка младшего возраста слуха, ритма, интервалы. Проверка на физическую активность и гибкость тела, движение корпуса во время исполнения. По окончании этого мероприятия проводится анкетирование. Вопросы, касающиеся эрудированности, а также интересов студентов.

На базе хоровой детской студии осуществление экспериментальной авторской программы<sup>1</sup> включает в себя:

- совершенствование творческих способностей юных певцов через сценическое действие;
- интерпретация на основе инструментария (навыка) к художественному осмыслению средствами театра.

Приоритетные направления:

- упражнения (в этюдной форме) для выработки у юных артистов-певцов навыков вокальной и актёрской техники;
- специфика постановочной работы с артистами детского хора.

Цели:

- раскрепощение личных комплексов и физических «зажимов» на сценической площадке;
- создание креативной обстановки стимулирующей развитие эмоционально-образного мышления;
- помощь в овладении навыками межличностного общения и сотрудничества, продуктивной индивидуальной и коллективной деятельности;
- помощь в процессе самопознания и саморазвития.

Задачи:

- изучить и освоить элементы вокально-актёрского мастерства через культуру звучащего слова, умение певцов свободно двигаться в сценическом пространстве;

- выразительность, перевоплощение, интерпретация, самовыражение в пространстве;
- помочь артистам детского хора развить художественные навыки для исполнения;
- применение знаний из различных областей в решении творческих задач.

Результативность обусловлена реализацией методологических принципов:

- принцип деятельного творческого освоения излагаемого материала;
- принцип взаимосвязи художественного восприятия и творчески продуктивной деятельности во время освоения излагаемого материала;
- принцип системных знаний: овладение младшими подростками основами театрального, литературного и хорового искусства путём формирования у них художественно-творческого мышления и на этой основе — формирование певческого мастерства;
- принцип единства теории и практики на основе раннего включения воспитанников в театрально-хоровую деятельность в процессе репетиционной работы.

Предметные области: «хоровой класс»; «вокальный ансамбль»; «соло»; «хоровое сольфеджио»; «хоровая речь»; «сценическое движение». Формы обучения: хоровая репетиция; групповое занятие с вокальным ансамблем; индивидуальные занятия с вокалистами и солистами из хора.

Во вводной теме необходимо дать юным артистам представление о многомерном явлении хорового детского театра тем самым, раскрывая неограниченные сценические возможности самостоятельного детского коллектива. Большой интерес представляют вопросы, связанные с систематизации различных видов этого жанра имеющих свою специфику, а также более частные аспекты, касающиеся особенностей исполнения и внутреннего строения спектаклей.

Занятия многофункциональны. Работа с упражнениями — формирование и развитие умений и навыков управления мышцами голосообразующего аппарата; развитие речевого голоса и подготовка к работе по развитию вокального голоса. Речевая подготовка — постановка речевого голоса; развитие речевого слуха; развитие речевой (и актёрской) выразительности; развитие навыков произвольного управления мышцами артикуляционного аппарата; совершенствования дикции. Формирование и развитие умения и навыков: самостоятельного развития голоса для работы в речевом режиме; работа голоса в режиме речь-пение; ораторской деятельности. Вокальная подготовка — вокально-техническое и вокально-исполнительское развитие; развитие эмоциональной и актёрской вокальной выразительности. Формирование и развитие умений и навыков:

<sup>1</sup> Апробирована в 2006/2007 уч. г. - 2007/2008 уч. г. на старшем составе концертного хора «Мелодия» Городского Дворца детского (юношеского) творчества г. Перми.



мышечно-слуховой координации; вокального исполнения произведений различных стилей с учётом характера аудитории; самостоятельной индивидуальной работы с голосом. На основе комплексного воспитания певцов осваиваются приёмы актёрской игры (интонационно-зрелищный образ). Применяются движения раскрепощающие артистов детского хора.

Что такое звук? Звук — это сильный глоток воздуха, опирающийся на диафрагму проходящий через круглую глотку и встречающий на своём пути массу препятствий.

Снятие мышечного напряжения, т.е. постепенное освобождение от психологической и физической скованности юных певцов при помощи упражнений. Это упражнения для раскрепощённости физического тела юного певца. Это упражнения для снятия напряжения около гортанной мускулатуры юного певца. Это упражнения на постановку смешанно-диафрагматического дыхания юного певца. Это упражнения на тренировку длинного выдоха. Перед юными артистами хора ставим задачи. Для яркого, но не крикливого звука, чёткого произношения текста, роль корпуса постепенно с осознанностью хористов подходим к мнению осанка влияет на звук, голова и корпус держатся прямо, плечи свободно опущены и отведены назад, спина прямая, мышцы живота подтянуты.

Так, например, здесь повторяюсь с предыдущим абзацем и разовью мысль, что разработана нами система творческих упражнений: артикуляционные упражнения, упражнения на снятия мышечных зажимов, дыхательно-голосовые упражнения, упражнения на развитие звуковысотного голоса, упражнения на звукообразование, упражнения на логичное, образно эмоциональное действие словом /на тексте пословиц и стихотворных текстах/ с переносом на хоровое пение. Процесс освоения законов сценического творчества, а именно: связь внимания и воображения, закон мышечной свободы, отношение темпа и ритма, — требуют соблюдения принципов комплексности и построения тренинга. Разогревающие упражнения проводятся в течение 10–15 минут, цель — эмоционально-творческая: разминка отдельных частей тела, повышение мышечного и эмоционального тонуса, активизация восприятия, мышления, воображения. Ценность во время воспитания навыков его развития представляют упражнения в релаксации мышц и шеи (мимических, жевательных, речевых мышц), упражнения на мышечное расслабление развивают процесс торможения, увеличивают выносливость нервно-мышечного аппарата и способствуют профилактике заболеваний голосов. Цель — воспитание навыков ощущения релаксации органов артикуляции, подготовка голосового аппарата к свободному резонированию, когда активно работает внутри глоточная артикуляция (полость глотки) и совершенно раскрепощена внешняя артикуляция. Мелодика вокально-хоровых голосов ведь зависит от:

- органов артикуляции: зубы, губы, язык и др. от которых зависит ясность и чёткость мелодики голоса;

- размеров носовой и ротовой полости влияющих на основные компоненты мелодики голоса;

- длинны, толщены, натяжения, подвижности и эластичности голосовых связок, которые характеризуют тембр и высоту вокального голоса;

- размера гортани, что зависит от пола;

- типа дыхания.

Темы: действие словом. Текст как разговорная речь. Актерское мастерство.

Словесные «ноты» воздействия. Воздействие на сознание партнера и адреса воздействия (внимание, память, мышление, воображение, самочувствие, воля). «Нотный стан» словесных воздействий (звать, узнавать, утверждать, объяснять, отделяться, удивлять, предупреждать, ободрять, укорять, просить, приказывать). «Сольфеджио» словесных «нот» воздействия. Создание характера поведения при помощи различного набора словесных воздействий. Практическое использование словесных воздействий в работе над текстом роли. Этюды, диктанты, задачи. Режиссура. Специфика режиссерско-педагогического процесса. Задачно-игровая форма обучения и репетирования. Реализация режиссерской задачи через «ноты» словесного воздействия. Развитие темы: режиссерский анализ литературного материала. Пересказ, конфликт, противоборствующие лагеря, проблема, композиция, тема, идея, сверхзадача. Режиссерские этюды. Хоровая речь. Мелодии вокально-хоровой речи: пояснения, противопоставления, сопоставления, перечисления. Лепка фразы. Диктанты, чтение с листа. Чтение знаков препинания. Сценическое движение.

Хотелось сконцентрироваться на теме о художественном слове как средство совершенствования техники речи. Техника речи «музыкальность», выдержанный разнообразный ритм даёт возможность ощутить яркость звучания слов. Творческая работа над литературным текстом даёт возможность ощутить яркость звучания слов. Один и тот же художественный текст может прозвучать «мелкой» торопливой речи или прозвучать в полновесных объёмных гласных. Для понимания авторского текста полезны пересказы своими словами содержание поэтических произведений. При пересказе нацеливать юных певцов схватывать главное и обращать внимание к деталям, нюансам, отношению автора поэтического текста к событиям. Практическое освоение стихотворной речи. Стихи читать вслух, произносить не механически, а выразительно. Логически и образно мыслить ради чего, высказываю ту или иную мысль, кому, и с какой целью. Чрезвычайно важно убеждённости в том, что сказанное интересно слушателям.

Далее, возвращаясь к темам авторской экспериментальной программы, идут обучающие занятия, связанные с выразительно-художественной передачей музыкальной мысли, с образным перевоплощением, с художественным видением, с передачей своих чувств, с отражением экспрессивными движениями эмоционального состояния. Это касается первого года обучения. Содержание второго

года обучения составляют темы связанные с моделированием хорового произведения-действия, а затем и с моделированием хорового концерта-действия.

Специфика практических занятий обусловлена, прежде всего, реализацией детей младшего подросткового возраста к креативной деятельности в качестве хора как коллективного интерпретатора художественного материала (имеется в виду расширенный рамками репертуар) в действие. Расширенный рамками репертуар — освоение разнопланового вокального репертуара. Учитываем мы и то, что поскольку в отечественной музыкальной традиции часть вокально-хорового репертуара исполняется без сопровождения (а саpеlла), однако для сферы сюжета действия всегда характерно использование инструментов. Это сближает со скоморошьей области творчества, а также с детским фольклором. Игра на гуслях, гудках, свирелях, рожках, погремушках, трещотках, колокольчиках. В игровом исполнении инструментальная музыка служит сопровождением к театральным представлениям. Автор экспериментальной программы даёт подробное описание движений, что позволяет составить впечатление о триединстве речи, движения и музыки, со связи, с чем можно ввести понятие «элементарная музыка». «Элементарная (изначальная) музыка — это не музыка сама по себе: она связана со словом, движением: её нужно самому создавать, в неё нужно включаться её участникам» [1, с. 58].

Педагогический контроль фиксации полученных знаний осуществляется следующим образом: это и презентация (концертное исполнение); это и рефлексия (анализ результата проделанной работы). Результат авторской экспериментальной программы: юные артисты-певцы способны использовать полученные знания в творческой (креативной) деятельности.

Соединяя в синкретическом единстве богатство синтеза и взаимодействия искусств и возможности педагогики искусства, совместное интегрированное обучение юных ар-

тистов создаёт развивающий целостный комплекс, способствующий создать креативную среду для становления активной творческой личности. Творческой деятельности младших подростков обеспечивает именно креативность, дающее возможность для познания художественного мира и себя, свободного выбора деятельности, самовыражения и самоопределения. Логика процесса обучения характеризуется последовательным движением от выработки художественных установок, которые базируются на накоплении интеграционной деятельности до концертно-художественной активности. В процессе совместной творческой деятельности юные певцы получают представление о теоретических и практических знаниях по хоровому детскому театру, которые помогут выбрать дорогу в будущей жизни.

Сам хормейстер (автор статьи), высказываясь о детском хоровом театре, отмечает, что активно работает в этом направлении с детским самодеятельным хором. Сейчас век высокого искусства и больших зрелищ. И когда в хоре есть художественные элементы нового жанра, то слушатели по-другому оценивают исполнителей. И юные певцы благодаря этому по-другому воспринимают наше искусство, потому что они чувствуют себя артистами, чувствуют музыку изнутри. Это очень перспективное и правильное движение, надо идти вперёд. И это надо правильно сочетать. В первую очередь, конечно, должно быть качество исполнительства. Когда оно есть тогда можно ставить более трудные задачи. Границы хорового детского театра и просто хорового детского исполнения совершенно отчётливы. Вопрос не в театрализации, а в драматургическом прочтении вокального (детского, юношеского) репертуара. В рамках данной статьи невозможно охватить всё многообразие, связанное с детским хоровым театром. Можно лишь сказать, что данная тема требует постоянного изучения. Остаётся надеяться, что она (т.е. тема) получит развитие, адекватное масштабам самого явления.

### Литература

1. Беренбойм Л. Элементарное музыкальное воспитание по Карлу Орфу. — М., 1978. — с. 57 — 58.
2. Морозов А. Токмашёва М. 32 фуэте у сапог Жириновского. Слушания в Думе о художественном образовании не вызвали интереса депутатов. // Газета «Культура». — № 5 (7765) 10 — 16 февраля 2011 года — с. 1, с. 3.

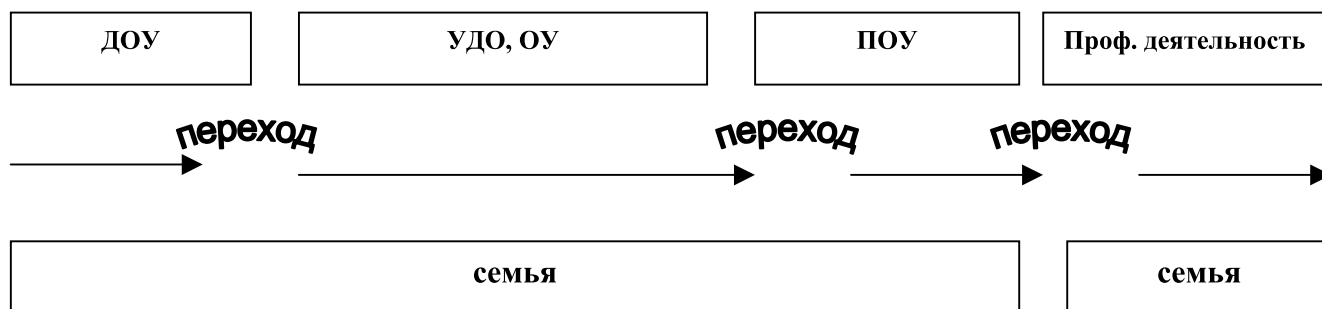
## Формирование профессиональных компетентностей будущего педагога в системе дополнительного образования современного педагогического пространства

Тудаков А.А., аспирант

Братский государственный университет

**В**ыход из кризиса образования в российском обществе, который заключается в комплексном внедрении гуманистического и компетентностного подходов, заставляет

все большее внимание уделять педагогическому сопровождению человека на его жизненном пути. Грамотно определенное педагогическое сопровождение снижает



риск ошибок и позволяет человеку комфортно и качественно осуществлять деятельность как в дошкольном образовательном учреждении, школе, профессиональных учебных заведениях. Следовательно, каждому элементу педагогического сопровождения необходимо подготавливать человека к переходу на следующий этап развития личности.

Одним из наиболее значимых периодов в жизни человека является переход от стадии обучения в школе к получению образования в профессиональном образовательном учреждении. В воспитательном пространстве школ функцию педагогического сопровождения формально выполняет профориентационная работа. И это верно, ведь этого требует государство, общество, личность. То есть кроме образовательной школа должна исполнять и дополнительные социальные функции (по М.В. Шакуровой), куда входят:

- социальное закаливание;
- охрана и укрепление здоровья;
- социально-педагогическая поддержка семьи;
- социально-психологическая помощь детям, родителям, педагогам;
- защита прав детей;
- социально-педагогическая помощь в жизненном и социально-профессиональном самоопределении школьников.

К сожалению, школа сегодня поставлена в такие условия, в которых главным критерием успешности ее деятельности чиновники от педагогики считают результаты единых государственных экзаменов. На достижение этой цели «бросаются» все внутренние и внешние ресурсы педагогических коллективов, родительской общности, самих обучающихся. Но ребенок после получения аттестата сталкивается с главной проблемой — определение дальнейшего жизненного пути. Часть выпускников решает данный вопрос с помощью случайного выбора, а большинство переходит на следующую ступень развития неосознанно.

Важно отметить, что отрицательные последствия неправильно выбранной профессии затрагивают как самого человека, так и все общество. По подсчетам социологов правильный выбор профессии в 2–2,5 раза уменьшает текучесть кадров, на 10–15% увеличивает производительность труда, в 1,5–2 раза уменьшает стоимость обучения кадров, повышает самооценку личности.

Следовательно, необходимость осознанного выбора профессии, формирование профессиональных компетенций на этапе общего образования является главной проблемой современной школы.

Если основное образование не имеет возможностей решить данную проблему, то необходимо обратить внимание на дополнительное образование. Оно сегодня ближе всего подошло к решению этой задачи и реально становится сферой, в которой пересекаются интересы самых различных групп: государства, города, профессиональных сообществ, родителей. Дополнительное образование по праву относится к сферам наибольшего благоприствования для развития и определение дальнейшего жизненного пути личности каждого ребенка.

Сегодня дополнительное образование характеризуется как:

- Дополнительные образовательные программы и дополнительные образовательные услуги реализуются в целях всестороннего удовлетворения образовательных потребностей граждан, общества, государства.
- Дополнительное образование — целенаправленный процесс воспитания и обучения посредством реализации дополнительных образовательных программ, оказания дополнительных образовательных услуг и осуществления образовательно-информационной деятельности за пределами основных образовательных программ в интересах человека, общества, государства».
- Дополнительное образование детей — неотъемлемая часть системы непрерывного образования, призванная обеспечить ребенку дополнительные возможности для интеллектуального, духовного, физического развития, удовлетворения его творческих и образовательных потребностей.
- Дополнительное образование — специальная образовательная деятельность различных систем (государственных, общественных, смешанных), направленная на удовлетворение запросов детей и молодежи, творческое освоение ими новой информации, формирование новых жизненных умений и способностей, расширение возможности практического опыта, их самоопределение и самореализация в разнообразных сферах науки, культуры, искусства, туризма, производства, физической культуры и спорта.
- Дополнительное образование — специфическая организационная часть системы общего и профессионального

образования, представляющая собой процесс и результат формирования личности ребенка в условиях развивающейся среды, представляющая детям интеллектуальные, психолого-педагогические, образовательные, развивающие и другие услуги на основе свободного выбора и самоопределения.

Основное и дополнительное образование несут две разные функции: основное общее — воспроизводство культуры в государстве, дополнительное — развитие потенциала к самореализации каждого человека. «В этой логике, дополнительное образование детей не просто элемент, структурная часть существующей системы общего образования, но компонент субъектного становления личности и ее внутреннего роста».

В соответствии с законом «Об образовании» дополнительное образование является самостоятельным типом образования, поэтому его содержание должно отличаться от содержания основного общего образования.

Дополнительное образование детей нельзя рассматривать как некий придаток к основному образованию, выполняющий функцию расширения возможностей образовательных стандартов. Основное его предназначение — удовлетворять постоянно изменяющиеся индивидуальные образовательные и профессиональные потребности детей. В науке дополнительное образование детей рассматривается как «особо ценный тип образования», как «зона ближайшего развития образования в России».

Современная система дополнительного образования детей предоставляет возможность миллионам обучающихся заниматься формированием профессиональных компетентностей — в соответствии со своими желаниями, интересами и потенциальными возможностями.

В контексте данного вопроса, необходимо обозначить основные способы организации дополнительного образования детей в общеобразовательной школе. В разных регионах России накоплен опыт взаимодействия основного и дополнительного образования, дающий положительные результаты. Анализ существующей практики показывает, что сегодня в российской школе существует четыре основных модели организации дополнительного образования детей.

Первая характеризуется тем, что набор кружков, студий, секций, по сути, случаен, поскольку определяется не столько потребностями детей, сколько имеющимися в школе возможностями. Стратегические линии развития дополнительного образования в этом случае не прорабатываются. Сегодня это пока что наиболее распространенная модель. Но даже и такой вариант дополнительного образования в школе имеет смысл, поскольку способствует занятости учеников и определению спектра их внеурочных интересов.

Вторая модель отличается внутренней организованностью каждой из имеющихся в школе структур дополнительного образования, хотя как единая управляемая система она еще не функционирует. Тем не менее, в таких моделях встречаются оригинальные формы работы, объ-

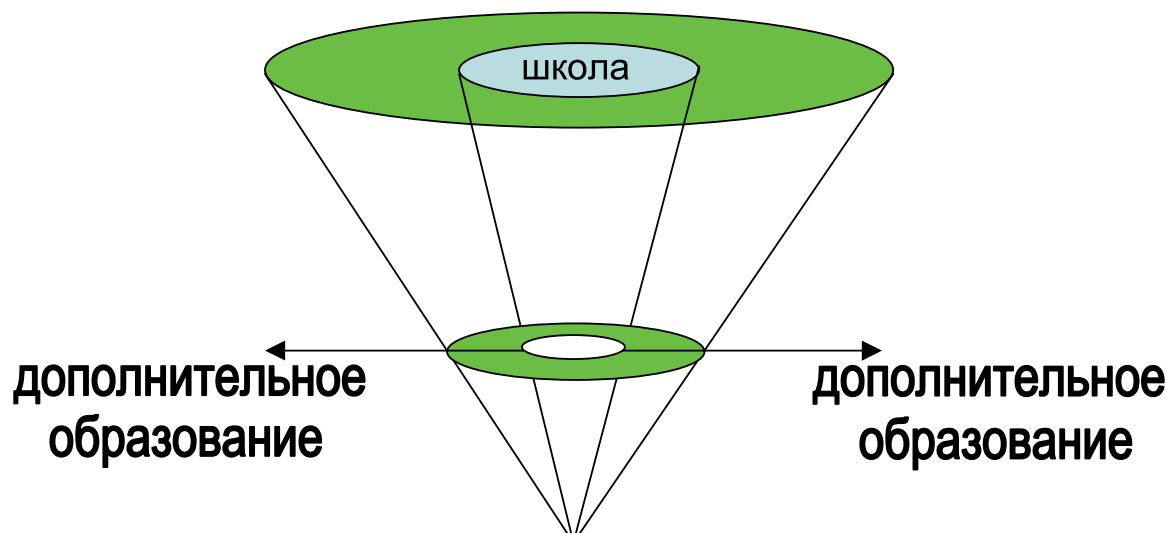
единяющие детей разного возраста, детей и взрослых (ассоциации, творческие лаборатории, «экспедиции», хобби-центры и т. п.). Нередко в таких школах сфера дополнительного образования становится открытой зоной поиска в процессе обновления содержания базового образования, своеобразным резервом и опытной лабораторией последнего. В результате те образовательные области, которые вначале изучались в рамках дополнительных образовательных программ, затем входят в базисный учебный план школ.

Третья модель существует в учебно-воспитательных комплексах. В них, как правило, создается солидная инфраструктура школьного дополнительного образования, на основе чего появляются условия для удовлетворения разнообразных потребностей ребенка и его реального самозащверждения.

Четвертая модель организации дополнительного образования строится на основе тесного взаимодействия общеобразовательной школы с одним или несколькими учреждениями дополнительного образования (центром детского творчества, клубом по месту жительства, спортивной или музыкальной школой). Поскольку учреждение дополнительного образования детей — особое учреждение, которое является не только местом обучения, а и пространством разнообразных форм общения, развития творческих и других способностей обучающихся. Соответственно и педагоги дополнительного образования должны быть творцами, готовыми экспериментировать, в процессе общения влиять на детей, профессионально решать образовательно-воспитательные задачи, способствовать успешной социализации в обществе, и конкурентоспособности на рынке труда.

Такое сотрудничество осуществляется на регулярной основе. Школа и специализированное учреждение, как правило, разрабатывают совместную программу деятельности, которая во многом определяет содержание дополнительного образования в данном учебном заведении. При этом в деле практической реализации дополнительных образовательных программ значительно возрастает роль специалистов этих учреждений. На сегодняшний день она является наиболее эффективной с точки зрения интеграции основного и дополнительного образования детей, формирования их профессиональных компетентностей.

На основании вышеизложенного, а также, базируясь на цели и задачах компетентностного подхода, учитывая проблемы повышения мотивации к обучению в школе, педагогического мастерства специалистов в сфере образования, основываясь на решении социальных задач летней занятости подрастающего поколения, в городе Братске Иркутской области было решено внедрить эксперимент по реализации учебной игры-проекта «Педагогический перекресток». Суть эксперимента заключается во включении учеников психолого-педагогических классов образовательных школ и социально-педагогических объединений учреждений дополнительного образования через



игру-проект «Педагогический перекресток» в различные виды педагогической деятельности, выполняя соответственно роли учителя, воспитателя (классного руководителя) и вожатого.

Подводя итоги, необходимо отметить, что, как показал анализ проведения учебной игры-проекта, в период эксперимента, проявилась максимальная самостоятельность обучающихся педагогическому ремеслу, качественно были изменены их личностные характеристики: способность к сотрудничеству, партнерству, ответственность,

потребность в самореализации — эти изменения можно считать внутренним продуктом проектной деятельности. Внешним продуктом считается учебная игра-проект «Педагогический перекресток», которая на данный момент успешно реализуется в психолого-педагогическом профиле образовательного пространства.

Таким образом, дополнительное образование стало ресурсом формирования профессионально-значимых компетентностей будущих специалистов в сфере образования.

#### Литература

1. Вверх по течению... О некоторых секретах детского лета. Воронеж, 1999 — 162 с.
2. Вербицкий А.А., Ларионова О.Г. Гуманизация и компетентность: контексты и интеграция. — М.: МГПОУ, 2006. — 172 с.
3. Закон «Об образовании». Ст. 26. М., 1992. — 52с.
4. Ларионова О.Г. Подготовка учителя математики в условиях контекстного обучения. — М.: МГОУПУ, 2006. — 172 с.
5. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования // Народное образование. — 2003. — № 2. — с. 58–64.

## Роль социального педагога в организации профилактики девиантного поведения в подростковой среде

Хасенгалиев А.Л., аспирант

Армавирская государственная педагогическая Академия

**В**остребованность педагогического обеспечения организации профилактики девиантного поведения в подростковой среде обусловлена особенностями ее положения в современном обществе. Педагогическое обеспечение — это система мер, совокупность мероприятий, ресурсов и условий, направленных на создание благоприятной среды, с целью эффективной организации профилактической работы с подростками.

Проблемы профилактики девиантного поведения детей и подростков, роль социального контроля как важнейшего фактора воспрепятствования девиантному поведению, вопросы социальной реабилитации безнадзорных детей и подростков, социальная работа с ними отражены в работах Л.С. Алексеевой, Г.М. Иващенко, П.Д. Павленка, А.М. Панова, Е.И. Холостовой. Ими высказаны идеи об адресности профилактической работы, о харак-



тере предупредительной работы с детьми и развитии социального творчества как альтернативы антиобщественному поведению. Публикации оказывают большую помощь в оценке опыта социально-реабилитационной работы учреждений социального обслуживания, раскрывают проблемы и технологии социальной работы в профилактике и преодолении девиаций.

Актуальным является вопрос о необходимости внедрения в деятельность среднеспециальных образовательных учреждений новых педагогических технологий, по подготовки к профессиональной деятельности и формированию готовности к ее осуществлению — одна из стержневых в педагогике. Данной проблеме посвящено большое количество трудов многих авторов (Б.Г. Ананьев, М.И. Дьяченко, Ю.В. Енотовский, М.А. Котик, К.К. Платонов, В.А. Сосновский). Готовность будущих социальных педагогов к работе с подростками девиантного поведения — целостное интегративное образование личности, представляющее единство взаимосвязанных структурных компонентов. Структуру готовности будущих социальных педагогов составляют мотивационно-ценностный, когнитивный и деятельностно-практический компоненты.

Рассмотрение и анализ трудов ученых позволяет констатировать актуальность проблемы подготовки специалистов к решению задач по организации профилактики девиантного поведения в подростковой среде. Однако ретроспективный анализ психологической и педагогической литературы, реальной практики показывает, что данное направление на сегодняшний день остается недостаточно исследованным.

Наш опыт работы с психологами и социальными педагогами образовательных учреждений показывает, что, не смотря на актуальность и необходимость превентивной деятельности, специалисты редко включают в свою работу технологии профилактики девиантного поведения.

Педагогическое обеспечение организации профилактики девиантного поведения в подростковой среде связано с разрешением двух групп противоречий. Одни связаны с организацией профилактики. Другие — непосредственно затрагивают личность подростка. Первая группа объединяет противоречия, касающиеся выбора эффективных форм, методов, технологий, приемов организации профилактики будущими социальными педагогами. Отсюда следует необходимость разработки системы подготовки социальных педагогов к эффективному процессу организации профилактики среди подростков с девиантным поведением. На сегодняшний момент целесообразно использовать такие формы работы как лекции (ориентирующие, инструктивные, проблемные); проектные семинары; ролевые и деловые игры. Вторая группа противоречий объединяет вопросы, затрагивающие самореализацию, самоутверждение подростка. Столкновение с многообразием человеческих судеб и характеров ставит начинающего специалиста перед необходимостью выходить из различного рода затруднений. Не вызывает сомнений наличие про-

блем, связанных с возрастными потребностями личности подростка. Если ведущим видом деятельности младшего школьника была учебная, и существенные изменения в психическом развитии были связаны с ней, то у подростка основная роль принадлежит устанавливающейся системе взаимоотношений с окружающими. Именно система взаимоотношений с социальной средой и определяет направленность его психического развития. Своеобразие развития подростка состоит в том, что он включается в новую систему отношений и общение с взрослыми и товарищами, занимая среди них новое место, выполняя новые функции, которые зачастую обусловлены средой. Характерной формой подготовки социального педагога в этом направлении является проведение лекций психолога — педагогического цикла.

Для определения содержания организации процесса профилактики среди подростков на основе анализа опыта работы высококвалифицированных педагогов, деятельности образовательных учреждений, технологий работы с девиантными подростками можно сформулировать некоторые концептуальные идеи организации профилактики девиантного поведения в подростковой среде.

1. Программирование профилактической деятельности. Профилактические программы разрабатываются в соответствии с целью деятельности (коррекция, сопровождение) и направлениям работы каждого конкретного специалиста или группы специалистов. Одной из эффективных форм разработки программ и проектов является проектный семинар. Преподавателями специальности «Социальная педагогика» и «Социальная работа» Камышинского педагогического колледжа накоплен большой опыт работы в организации данного направления. Это специально организованная форма взаимодействия обучающихся, ориентированное на углубленное рассмотрение проблем существующей практики организации профилактики девиантного поведения и предполагающая проектирование своей будущей профессиональной деятельности с целью решения существующих проблем. Главная задача таких занятий — выдвижение новых идей и доведение их до стадии проектов и программ. В дальнейшем студенты могут самостоятельно воплощать свои замыслы в реальность.

2. Информационная и методическая поддержка организации профилактики. Это система педагогических действий, связанная с нейтрализацией прогнозируемых трудностей на подготовительном этапе организации профилактики. В результате работы по этому направлению в Камышинском педагогическом колледже планируется создание лаборатории по обобщению опыта в сфере социальной работы с детьми девиантного поведения.

Повышение профессиональной компетентности будущих социальных педагогов достигается в результате их самоанализа и целенаправленных усилий по самосовершенствованию.

3. Социально-педагогическое сопровождение подростка в процессе профилактических мероприятий. Со-

провожение при этом понимается как предоставление подростку совокупности средств, направленных на успешную социализацию.

Молодой специалист должен научиться направлять движение, помогать подростку преодолевать трудности, но выбор целей и средств их достижения должно оставаться за подростком с учетом его индивидуальных, возрастных и психологических особенностей. Сопровождение подростка в процессе профилактических мероприятий должно реализовываться во взаимодействии всех субъектов профилактики (школа, семья, социум). Как показывают наши исследования, современная общая модель системы профилактики девиантного поведения среди подростков представляет собой объединение разноместных органов, учреждений и служб, деятельность которых направлена на реализацию государственной политики в области защиты прав и интересов несовершеннолетних, профилактику безнадзорности и правонарушений.

Социальный педагог в ходе организации профилактики девиантного поведения в подростковой среде решает следующие задачи: диагностику; сбор и анализ информации; информирование; обучение; содействие в решении социальных и психологических проблем; контроль (текущий, поэтапный). Успешность профилактики проявляется в ее комплексности, последовательности, дифференцированности, своевременности.

Организация профилактической деятельности также может включать следующие этапы: индивидуальную и групповую диагностику приращения индивидуального и социального опыта подростков; мониторинг эффективности использования профилактических программ и проектов.

Одна из основных целей социального педагога, занятого в профилактике, состоит в том, чтобы руководствуясь доступной информацией, помочь всем участникам взаимодействия создать работающую социальную систему путем согласования взаимных обязанностей и приоритетов.

Приобщение детей и подростков к участию в позитивных общественных центрах, организациях является важным средством воспитательной работы по профилактике девиантности. Такие центры созданы во многих городах нашей страны. Они привлекают подростков во внеучебное время и своей деятельностью активно способствуют развитию у них здоровых интересов. В рамках учебной практики обучающиеся специальности «Социальная педагогика» и «Социальная работа» знакомятся с организацией деятельности учреждений дополнительного образования, культуры, спорта и отдыха.

Профилактика дезадаптации детей и подростков — процесс длительный и кропотливый, не терпящий форсирования событий, а потому позволяющий не только решать единичные сиюминутные проблемы детей и их родителей, но и предотвращать те, которые будучи предсказуемы, тем не менее, еще не получили своего окончательного выражения. Огромное влияние на развитие человека, особенно в детском возрасте, оказывает домашняя среда. В

семье обычно происходят первые, решающие для становления, развития и формирования годы жизни человека. Ребенок обычно довольно точно отражение той семьи, в которой он растет и развивается. Семья во многом определяет круг его интересов и потребностей, взглядов и ценностных ориентаций. Семья же предоставляет условия, в том числе и материальные, для развития природных задатков. Нравственные и социальные качества личности так же закладываются в семье.

Девиантное поведение вначале всегда бывает немотивированным. Молодой человек, как правило, хочет соответствовать требованиям общества, но в силу социальных условий, неумения правильно определить свои социальные роли, незнания способов социальной адаптации, он не может этого сделать. Быстрое формирование отклоняющегося поведения объясняется свойственным подросткам лабильностью, возбудимостью, «эффектом толпы», которые крайне ускоряют формирование признаков гедонизма, стремления жить беспечно, шумно и весело. Современной формой профилактики девиантного поведения является социальный контроль. Роль социального педагога в организации данной формы профилактики очень велика, т.к. социальный контроль должен осуществляться усилиями ближайшего социального окружения. Проведенное нами исследование (г. Волгоград, г. Волжский, г. Камышин) позволяет говорить о том, что практически во всех образовательных учреждениях имеется должность социального педагога или социального работника. Именно его деятельность, в структуре социального контроля, способствует предотвращению девиантного поведения или коррективке девиантности.

Социальный педагог, стремящийся преодолеть всякого рода отклонения в поведении подростка, должен избрать главным объектом своего внимания вовсе не правонарушения и даже не девиантность, а причины их возникновения. При этом главное внимание надо уделять тому периоду жизни подростка, в течение которого формируется его личность, круг нравственных интересов, сфера межличностных отношений. Методика социальной работы определяет канву, последовательность действий социального педагога или социального работника, контактирующего с детьми, наличие у него соответствующего опыта, индивидуальности.

Основное содержание работы социального педагога в процессе организации профилактики девиантного поведения — это создание атмосферы реального сотрудничества и партнерства в отношениях с несовершеннолетними. В одинаковой мере применимы и принцип добровольного обращения их за помощью и принцип предложения помощи.

В профилактической работе важно лишь одно: не опоздать, воспрепятствовать окончательной деградации, не упустить момент, пока асоциальная сторона жизни подростка целиком и полностью не превратилась бы в его суть, образ жизни и мыслей, не стала бы отвечать его возрастным и индивидуальным потребностям.

Использование авторских программ, методических рекомендаций, учебно-методических комплексов по обучающим курсам помогает вывести подготовку социальных педагогов на личностно-ориентированный уровень и

обеспечивает формирование профессиональной готовности к организации профилактики девиантного поведения среди подростков.

### *Литература*

1. Басов Н. Ф. Социальная работа с молодежью. — М.: Дашков и К., 2010.
2. Дивицына Н.Ф. Социальная работа с детьми группы риска. — М.: Владос., 2008.
3. Клейберг Ю.А. Психология девиантного поведения. — М., 2008.
4. Холоства Е.И. Семейное воспитание и социальная работа. — М., 2010.
5. Холоства Е.И. Социальная работа с семьей. — М.: «Социум», 2010.

## 7. ДЕФЕКТОЛОГИЯ

### Особенности восприятия морального выбора сельскими подростками с отклоняющимся поведением

Аникина Н.С., аспирант

Казанский государственный университет культуры и искусств

На современном этапе модернизации российского общества тема морального выбора актуальна сегодня как никогда. Исследователи в один голос говорят о всплеске морального нигилизма и релятивизма среди населения, в том числе, среди подростков и молодежи.

В нашей статье речь пойдет об особенностях осознания морального выбора сельскими подростками с отклоняющимся поведением. «Отклоняющееся поведение — система поступков или отдельные поступки, противоречащие принятым в обществе правовым или нравственным нормам. Связь между этими видами отклоняющегося поведения заключается в том, что совершению правонарушений нередко предшествует ставшее привычным для человека аморальное поведение. В происхождении отклоняющегося поведения особенно большую роль играют дефекты правового и нравственного сознания, содержание потребностей личности, особенности характера, эмоционально-волевой сферы» [6, с. 391]. М.А. Алемаскин выделяет среди факторов, влияющих на динамику проявления отклоняющегося поведения у подростков нравственное неблагополучие в семье, низкий моральный и культурный уровень родителей; изолированное положение подростка в коллективе (классе, школе); отсутствие у подростка интеллектуальных интересов и преобладание примитивных потребностей [2]. Все эти факторы можно с успехом отнести и к современным сельским подросткам с отклоняющимся поведением.

Особенности осознания морального выбора сельскими подростками с отклоняющимся поведением исходят из их социальных, психологических, нравственных особенностей. Перечислим особенности современных сельских подростков с отклоняющимся поведением, которые по нашему мнению влияют на осознание ими морального выбора:

1. Сельские дети очень рано включаются в трудовую жизнь семьи и сельскохозяйственных предприятий, что приводит к ограничению возможностей сельских подростков для получения образования и личностного развития, в том числе нравственного. Большая загруженность бытовым трудом приводит к двум результатам: а) мало времени остается на культурный досуг, образование и самообразование; б) подростки, не видя вокруг себя высоких уровней жизненных стандартов, не стремятся к их достижению [4].

2. Исследователи отмечают, что у современных сельских подростков изменилось отношение к производственному труду в агропромышленном секторе, выбору сельскохозяйственных профессий, общественной деятельности, гуманным человеческим взаимоотношениям [5].

3. Сельские подростки сегодня стали больше интересоваться сомнительными источниками доходов, легкими способами наживы. Западные стандарты жизни и сопутствующие им потребительско-индивидуальные образцы поведения, активно навязываемые сельским подросткам различными средствами массовой информации, заимствуются ими с интересом. Все эти явления связаны с тем, что рыночная экономика стала генератором потребительской идеологии [4].

4. Замкнутость социального пространства, удаленность культурных центров, ограниченность сферы социальных связей детей создают трудности в организации образовательной и воспитательной работы с сельскими подростками, а низкий уровень социально-психологической помощи и поддержки учащихся в связи с отсутствием в большинстве школ социально-психологической службы и большой загруженностью учителей не может не сказываться на организации педагогического процесса и социальном становлении учащихся [13]. Здесь берут свое начало и подростковая преступность, и суициды, и прочие отклонения в поведении.

5. Современные сельские подростки более склонны к отклонениям в поведении, чем их ровесники 10–15 лет назад. Причиной этому становятся несоциальные тенденции в мировоззрении современных сельских подростков, недостаточное интеллектуальное и нравственное развитие, а также общая тревожность, возникающая в результате давления обстоятельств — боязнь не добиться успехов в жизни, проблемы в школе, отсутствие желаемых материальных благ, наличие конфликтов с родителями — все это ведет к депрессии, которую усугубляют чрезмерное употребление алкоголя, табакокурение, токсикомания, физическое и сексуальное злоупотребления [14].

6. Современные сельские подростки более эмоционально возбудимы и расторможены. Эмоциональная возбудимость обуславливает принятие решения в ситуациях морального выбора [10].

Особенности осознания морального выбора сельскими подростками выводятся из вышеперечисленных общих и индивидуальных особенностей. Эти особенности оказывают влияние на осознание сельскими подростками морального выбора и на сам процесс принятия решения.

Моральный выбор — это акт моральной деятельности, выражающийся в сознательном предпочтении определенной линии поведения, или конкретного варианта поступка, когда человек должен самостоятельно принять моральное решение в пользу одного из них и нередко вопреки другому. [1, с. 59]. Под моральным выбором также понимается «процесс и результат принятия личностью решения в условиях проблемно-нравственной ситуации на основе своих нравственных ценностей, принципов, правил, взглядов и убеждений» [3, с. 202]. Структура морального выбора состоит из следующих компонентов:

1. Потребности и интересы, стимулирующие нравственный выбор поступков в поведении.
2. Побуждения и нравственная направленность личности.
3. Моральные мотивы и цели.
4. Решение нравственной ситуации, формирование намерений.
5. Моральное деяние (собственно поступок), средства его совершения и степень волевого напряжения субъекта.
6. Объективная результативность (ценность) поступка (а также вызванные им изменения ситуации выбора). Санкции — поощрение и наказание.
7. Оценка поступка и личностная самооценка.

Как мы видим, принятие решения положено в структуру морального выбора и является одной из фаз процесса морального выбора. Выделим структуру процесса принятия решения:

1. Диагностика ситуации морального выбора.
  - Осознание ситуации морального выбора.

Пожалуй, самую ответственную фазу в процессе принятия решения представляет собой осознание ситуации морального выбора. У сельских подростков с отклоняющимся поведением в силу их индивидуальных особенностей, осознание морального выбора представляет собой осмысление ситуации как морального конфликта, как конфликта ценностей. И разрешая противоречие в ситуации морального выбора они склонны выбирать те ценности, которые закрепились в их сознании. Все их дальнейшие действия по принятию решения будут опираться на тот багаж ценностных установок, который был ими накоплен ранее. С этой точки зрения интересно мнение Ю.А.Васильевой, о том, что социальные ценности, влияющие на регуляцию социального поведения у лиц с отклоняющимся поведением, являются ценностями близкого, значимого окружения, а не ценностями общества в целом. [7]. И.А.Кудрявцев и его коллеги также в своих исследованиях пришли к выводу, что именно ценности определяют свободный моральный выбор субъекта между правом и преступлением [8].

- Выделение условий и обстоятельств, способствующих возникновению ситуации.

- Анализ условий и обстоятельств, способствующих возникновению ситуации, действий ее участников и результатов морального выбора.

Сельские подростки с отклоняющимся поведением выделяют и анализируют условия и обстоятельства возникшей ситуации морального выбора с точки зрения своих индивидуальных способностей. Здесь многое зависит от интеллектуального развития, в котором как мы отметили ранее, у сельских подростков с отклоняющимся поведением есть отставание либо оно недостаточно.

2. Планирование решения в ситуации морального выбора и возможностей его осуществления.

Курбанов В.Д., Сорокин К.В., Птуха Н.И. [9] выделяют следующие этапы процесса принятия решения:

- Формирование замысла.

Формирование замысла сельскими подростками с отклоняющимся поведением основано на мотиве снятия противоречия путем разрешения морального конфликта, заложенного в ситуации морального выбора.

- Построение решения.

Подросток стремится попасть в мир взрослых и все решения стремится принимать сам. Теоретически он знает, из каких этапов состоит процесс принятия ответственного решения и зачастую знает о возможных последствиях, но далеко не всегда он применяет эти знания в процессе принятия решения. Как мы уже говорили выше, для подростков с отклоняющимся поведением характерна высокая эмоциональная возбудимость и импульсивность, невысокий уровень саморегуляции, неадекватная самооценка и повышенный уровень тревожности. Эти внутренние особенности сельских подростков с отклоняющимся поведением не позволяют им сосредоточиться и принять решение, которое приведет к разрешению ситуации морального выбора и снятию противоречия. Но помимо внутренних особенностей существуют еще и внешние факторы. Среди них можно выделить давление сверстников с одной стороны и боязнь огласки с другой стороны, ведь замкнутость социума на селе не позволяет при совершении поступка остаться анонимным.

- Принятие окончательного варианта решения.

По мнению Л.Ю.Сироткина принятие решения осуществляется «путем усвоения актуальных знаний и овладения механизмом морального выбора в КОС с нравственными коллизиями» [11]. КОС с нравственными коллизиями являются одной из разновидностей проблемных ситуаций с нравственным содержанием, в основе которых лежит моральный конфликт. «Решение это рациональная процедура морального сознания, которая осуществляет выбор, отдавая предпочтение определенным нравственным ценностям» [1, с. 81]. Принятое однажды решение в подобных ситуациях будет осуществляться повторно, следуя закреплённому алгоритму.

3. Анализ результатов и последствий принятого решения.

- Оценка принятого решения;
- Самооценка.



Если рассуждать логически, то принятое решение будет свидетельствовать о состоянии нравственной воспитанности и нравственной устойчивости подростка, о нормативности его поведения. Оценка принятого решения будет соотнесена с его самооценкой. Но все дело в том, что каждый отдельно взятый подросток обладает индивидуальным отношением к моральным нормам, к нормам поведения, у каждого различная степень самооценки. А у подростков с отклоняющимся поведением, во-первых, самооценка занижена либо сильно завышена, что препятствует адекватной оценке ими своих поступков, а во-вторых их ценностные ориентации и отношение к нормам далеки от идеала, а поведение неустойчиво. Несмотря на это необходимо предоставлять подросткам возможность принимать решения самим, научить их этому. Также необходимо помнить, что подростки могут манипулировать

взрослыми, исходя из собственной выгоды. В одних ситуациях они могут отстаивать собственное право на самостоятельное решение, а в других могут легко снять с себя ответственность за свои поступки, мотивируя это тем, что они еще недостаточно взрослые.

Итак, выделим особенности осознания морального выбора сельскими подростками с отклоняющимся поведением, которые вытекают из их общих и индивидуальных особенностей.

1. Неустойчивость наблюдается в осознании морального выбора сельскими подростками с отклоняющимся поведением.

2. Недостаточный уровень интеллектуального развития препятствует осознанию структуры морального выбора.

3. Невысокий уровень нравственного развития выражается в деформации нравственных ценностей.

### Литература

1. Алексеева, Н.И. Формирование устойчивого морального выбора у подростков средствами разрешения конфликтообразующих ситуаций: Автореферат дисс. кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Н.И. Алексеева. — Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т им. И.Я. Яковлева, 2009. — 22 с.
2. Алемаскин М.А. Причины и мотивы правонарушений подростков. Совместная деятельность школ, внешкольных учреждений и органов правопорядка по предупреждению правонарушений несовершеннолетних. М.: Знание, 1979. — 47 с.
3. Андреев В.И. Педагогическая этика: спецкурс для нравственного саморазвития / В.И.Андреев. — Казань: Центр инновационных технологий, 2002. — 272 с.
4. Байбородова Л.В., Чернявская А.П. Воспитание сельского школьника: методическое пособие. — М.: Центр «Педагогический поиск», 2002. — 176 с.
5. Байбородова П.В. Сельская малочисленная школа: какая она сегодня // Директор сельской школы. — 2008. — № 1. — с. 17–19.
6. Большой психологический словарь/ Под ред. Б.Г.Мещерякова, В.П.Зинченко. — М.: АСТ, 2009. — 811 с.
7. Васильева Ю.А. Особенности смысловой сферы личности при нарушениях социальной регуляции поведения// Психологический журнал. — 1997.-Т. 18, №2. — с. 58–78.
8. Кудрявцев И.А., Морозова Г.Б., Потнин А.С., Корзякова А.Д., Семенова О.Ф. Психологический анализ смыслообразующих факторов делинквентного поведения подростков// Психологический журнал. — 1996. — Т. 17. №5. — с. 76–89.
9. Курбанов В.Д., Сорокин К.В., Птуха Н.И. Психологические особенности управленческой деятельности в экстремальных ситуациях, 2003// Образование: исследовано в мире, Международный научный педагогический Интернет-журнал, <http://chit.asp/>
10. Малюгин Д.В. Психологические детерминанты морального выбора: автореферат диссертации ... кандидата психологических наук : 19.00.01. — Москва, 2007. — 22 с.
11. Сироткин Л.Ю., Егерева Ф. Нравственный выбор и его воспитание / Л.Ю. Сироткин. — Казань : КГПУ, 1995. — 79 с.
12. Фирсова Т.А. Психолого-педагогические факторы развития правового сознания подростков: Автореферат диссертации ... кандидата психологических наук. — Самара, Изд-во СамГПУ, 2002. — 25 с.
13. Щебланина Н.В. Воспитание сельских школьников как социально-педагогическая проблема // Всероссийский Интернет-педсовет «Педсовет.ORG» — [http://pedsovet.org/component/option,com\\_mtree/task,viewlink/link\\_id,2161/Itemid,0/](http://pedsovet.org/component/option,com_mtree/task,viewlink/link_id,2161/Itemid,0/).
14. Burns J. J. Depressive symptoms and health risk among rural adolescents // Pediatrics. — 2004. — Vol. 113, № 5. — P. 1313–1320.

## Особенности работы с младшими школьниками, имеющими незначительные отклонения в психофизическом развитии

Горяинова Е.Ю., учитель; Максакова Н.В., учитель  
МОУ гимназия № 7 имени святителя Питирима, епископа Тамбовского

Среди трудностей, которые переживает современная начальная школа, особое место занимают проблемы, обусловленные ростом числа школьников с незначительными отклонениями в психофизическом развитии.

Обсуждение вопросов, связанных с обучением и воспитанием учащихся, имеющих незначительные отклонения в психофизическом развитии (сенсорно-двигательной, соматической, интеллектуальной и речевой сферах) или поведении, затрудняющие адекватную социализацию и адаптацию к школе, актуально не только при подготовке молодых педагогов, но и для опытных учителей. В то же время актуальность обсуждения этих вопросов определяется не столько недостаточной информированностью педагогов, сколько заметным увеличением числа детей, нуждающихся в особом психолого-педагогическом сопровождении [1, с. 59].

Одной из актуальных проблем современной школы остается проблема повышения эффективности учебно-воспитательного процесса и преодоление школьной неуспеваемости. Её решение предполагает совершенствование методов и форм организации обучения, поиск новых, более эффективных путей формирования знаний, которые учитывали бы реальные возможности учащихся и условия, в которых протекает их учебная деятельность. В практической психологии под понятием психолого-педагогическое сопровождение подразумевается помощь и поддержка ребенка в процессе его интеграции в образовательную среду.

Неуспеваемость, возникающая на начальных этапах обучения, создает реальные трудности для нормального развития ребенка, так как, не овладев основными умственными операциями и навыками, учащиеся не справляются с возрастающим объемом знаний в средних классах и вследствие усугубляющихся трудностей на последующих этапах выпадают из процесса обучения. Как показывают исследования, среди неуспевающих учащихся есть школьники с педагогической запущенностью, задержкой психического развития, неярко выраженными сенсорными, интеллектуальными, речевыми нарушениями, причиной которых являются остаточные поражения центральной нервной системы, минимальные мозговые дисфункции. В данных условиях наличие у педагогов глубоких знаний о причине и появлении отклонений в развитии личности школьников является залогом эффективного психолого-педагогического сопровождения в период адаптации к школе первоклассников с незначительными отклонениями в психофизическом развитии.

Начало обучения в школе, вхождение в новую социальную ситуацию — достаточно сложный процесс для

всех категорий детей. Однако, трудности адаптации как достаточно, так и недостаточно подготовленных первоклассников при правильной постановке работы носят временный характер. При этом важно учитывать, что в классе могут быть и дети, имеющие незначительные отклонения в психофизическом развитии, учебные трудности которых носят стойкий характер и, как правило, сопровождаются поведенческими нарушениями. Это школьники с нарушениями речи, слуха, зрения, задержкой психического развития, астеническими состояниями, гипервозбудимые.

Одну из наиболее многочисленных групп среди неуспевающих школьников составляют дети с задержкой психического развития. В данной группе встречаются дети как с нарушенным темпом физического и умственного развития, так и учащиеся с функциональными расстройствами психической деятельности. В первом случае задержка вызвана медленным темпом созревания лобной области коры головного мозга и её связей с другими областями коры и подкорки. Такие дети уступают сверстникам в физическом развитии, отличаются инфантилизмом в познавательной деятельности и в волевой сфере, с трудом включаются в учебную деятельность, быстро утомляются, отличаются низкой работоспособностью, в их поведении зачастую развивается нервозность. Что касается функциональных расстройств психической деятельности, то здесь можно отметить, что для данной категории школьников характерна слабость основных нервных процессов, хотя глубоких нарушений познавательной деятельности у них нет и в периоды хорошего состояния они добиваются высоких результатов в учебе. Чаше всего задержка психического развития выявляется в подготовительной группе детского сада или в школе, особенно в возрасте 7—10 лет. Снижение работоспособности и неустойчивости внимания у детей этой категории имеют индивидуальные формы проявления. Так, у одних детей максимальное напряжение внимания и наиболее высокая работоспособность обнаруживаются в начале выполнения задания и неуклонно снижаются по мере продолжения работы; у других — наибольшее сосредоточение наступает после некоторого периода деятельности, у третьей группы учащихся отмечаются периодические колебания внимания и неравномерная работоспособность на протяжении всего выполнения задания. Термин «задержка» подчеркивает временный (несоответствие уровня психического развития паспортному возрасту ребенка) и вместе с тем временный характер самого отставания, которое преодолевается с возрастом и тем успешнее, чем раньше создаются специальные условия для обучения и воспитания этих

детей [2, с. 37]. В процесс обучения детей с данными нарушениями, целесообразно вводить игровые элементы, использовать красочный наглядный материал. Занятия должны быть разнообразными и эмоционально насыщенными.

Нарушения речи у школьников связаны с разными причинами, имеют различный характер и по-разному сказываются на общем развитии и успешности обучения учащихся. Иногда у школьников отмечается бедность словарного запаса, нарушения грамматического строя и связной речи, несформированности звукопроизношения, неполноценность фонематического восприятия. Это приводит к тому, что ребенок не может четко, полно и правильно излагать мысли. Некоторые недостатки речи могут быть вызваны болезненными явлениями: неправильное строение или нарушение подвижности органов речи, снижение слуха или зрения, нарушения нервной системы у ребенка. В других случаях недостатки речи могут являться следствием педагогической запущенности: с ребенком мало общались, окружающие близкие имеют плохую речь, на нарушение не обращали внимания, считая его обычной «детскостью» речи. Расстройства письменной речи (чтения и письма) у школьников с нарушениями речи — явление очень распространенное. Оно обусловлено нарушениями устной речи, несформированностью у них языковых обобщений: фонематических, морфологических и синтаксических [3, с. 42]. Крайне важным является развитие речевой активности школьников. В связи с этим необходимо развивать не только речевую, но и речемыслительную деятельность. Этому способствуют организованные занятия, где детей учат рассуждать и давать развернутые умозаключения, выводы.

В первые дни обучения в школе важно выявить школьников с нарушением слуха, поскольку наличие сохранного физического слуха является необходимой предпосылкой успешного овладения чтением и письмом. Как правило, у таких школьников ограниченный запас слов и специфические ошибки в произношении. При чтении и письме характерны: смешивание звонких и глухих согласных звуков, шипящих и свистящих, выпадение безударных окончаний, опускание начала слова и др. Нередко эти дети неуверенны и недостаточно общительны. В то же время дети с легким снижением слуха при создании надлежащих условий могут вполне быть успевающими учениками общеобразовательной школы. При объяснении материала, педагогу необходимо громко и четко произносить слова, обращая внимание на то, чтобы слабослышащий ребенок видел лицо педагога. Необходимо подбадривать такого ребенка, подчеркивать в присутствии других учеников его положительные качества и успехи в обучении, достигнутые благодаря прилежанию [1, с. 60].

В первые дни пребывания в школе следует провести с такими школьниками несколько дополнительных занятий, на которых больше внимания уделить различению на слух глухих звуков, безударных частей слова, обогащению словарного запаса.

Затруднения в обучении первоклассников часто связаны и с нарушением зрения (близорукость, дальность зрения, астигматизм). Школьники с нарушенным зрением вследствие нечеткости, замедленности, узости восприятия путают сходные по начертанию буквы, цифры, что затрудняет счет и решение арифметических задач, мешает понять содержание прочитанного и овладеть техникой чтения. Все указанное выше, хорошо компенсируется очками, однако, педагогу следует учитывать, что эти дети не всегда хорошо видят написанное на доске. В течение урока им необходимо предлагать различные виды работ, вести строгий контроль за объемом зрительной работы на уроке и при выполнении домашних заданий, так как начало школьного периода совпадает с критическим периодом для развития органов зрения.

Пониженная работоспособность, повышенная утомляемость и как следствие легкая отвлекаемость и недостаточная сосредоточенность при выполнении заданий, характерны для школьников с астеническими состояниями [1, с. 61]. В поведении этих детей нарушения проявляются в разной степени. Одни из них часто возбуждены, беспокойны, излишне подвижны, раздражительны, нервны, плаксивы, напряжены. Другие, наоборот, вялы, медлительны, заторможены, недоверчивы. Часто из боязни сказать что-либо неправильно такие школьники вообще отказываются отвечать. У тех и других нередко отмечаются головные боли, и даже головокружения. Первостепенной задачей педагога в работе с такими детьми должно быть постепенное повышение их работоспособности. Следует соблюдать постепенность в усложнении заданий, систематически обучать пользоваться уже усвоенными знаниями, а при появлении первых признаков утомления переключать на выполнение других заданий. Эффективным приемом в работе с данной категорией первоклассников является периодическая смена поз — перевод школьников во время каждого урока из позы «сидя» в позу «стоя» не менее трёх раз.

Как ни парадоксально, но слабо подготовленные первоклассники больше устают именно на уроках средней трудности, где они активно работают, чем на уроках высокой трудности, где, не справившись с заданием, они просто переключаются на другую деятельность (начинают рисовать, разговаривать с соседом по парте и т.д.). Высокая чувствительность и небольшая выносливость первоклассников с низким уровнем работоспособности приводят к повышенной утомляемости при использовании учителем только вербального метода обучения, поэтому применение информационно-коммуникативных средств в обучении способствует устойчивой работоспособности в течение всего рабочего дня.

Неуспеваемость некоторых учеников обусловлена нервно-психическими нарушениями различной степени. Сюда можно отнести: заикание, тикозные подергивания в различных частях тела, невроз навязчивых движений, страхи. Внутренние переживания ребенка могут приводить к развитию внутреннего конфликта, который, в свою оче-

редь, способен отрицательно влиять на психическое развитие ребенка. Встречаются школьники, склонные к «застреванию» на своих переживаниях. Их целесообразно вовлекать в различные виды деятельности и оказывать помощь в ходе её выполнения. При сохраненном интеллекте у таких детей возможна некоторая «замедленность» мышления, поэтому в русле дополнительных занятий, следует изучать материал с некоторым опережением, снижая, таким образом, риск отставания от сверстников.

В случае недоразвития эмоционально-волевой сферы, дети могут проявлять такие особенности поведения и характера как чрезмерная обидчивость, повышенная ранимость, болезненная привязанность к матери при равнодушии к остальным членам семьи. Другие дети, наоборот, могут быть эмоционально холодны, замкнуты и эгоистичны. Нередко переоценка ребенком своих возможностей приводит к конфликтам с окружающими. У таких детей может проявляться повышенная возбудимость, склонность к аффективным вспышкам, неустойчивое настроение, их поведение носит зачастую импульсивный характер. Им трудно сосредоточиться, сохранять внимание на определенный срок. Как правило, недостатки поведения таких школьников заметны с первых дней пребывания в школе. Они с трудом подчиняются школьным требованиям, склонны к нарушению дисциплины и к конфликт-

ному поведению в среде сверстников. Интеллект у данной категории детей, как правило, не нарушен, однако продуктивность в обучении недостаточно высокая, так как они приступают к выполнению задания без предварительного обдумывания, не умеют сосредоточиться на нём и удерживать в памяти отдельные элементы задания, не имеют разумного опыта в преодолении трудностей. Таких детей необходимо настойчиво приучать к тщательному выполнению заданий, постепенно увеличивая нагрузку. Воспитательные мероприятия, в данном случае, необходимо направлять на выработку умения анализировать и правильно оценивать свои поступки. В общении важно сохранять ровный, спокойный тон, который поможет препятствовать возникновению аффективных вспышек по ничтожному поводу [4, с. 26].

Практика и наш собственный опыт показывают, что определенная часть школьников с незначительными отклонениями в психофизическом развитии, может успешно адаптироваться к обучению в школе. Совместное обучение в одном классе с более успешными детьми способствует, с одной стороны адекватной социализации данной категории школьников, а с другой — формированию у здоровых детей толерантности к недостаткам одноклассников, чувства взаимопомощи. Последнее обстоятельство особенно актуально в наши дни.

### Литература

1. Поставнева И.В. Учителю о первоклассниках с незначительными отклонениями в психофизическом развитии.// Начальная школа, 2006. № 4.
2. Коррекционная педагогика. Основы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии./Под редакцией Б.П. Пузанова. — М.; Академия.1999.
3. Корепанова И.А. Зона ближайшего развития как проблема современной психологии./ Психологическая наука и образование, 2002 — №2, стр.42.
4. Лебединский В.В. Нарушения психического развития у детей. — М., 1985.

## Место и роль социального педагога в системе коррекционной педагогики

Колыданова Е.А., студент; Неваров А.А., ст.преподаватель  
Омский государственный технический университет

**К**оррекционная педагогика — область педагогического знания, предметом которой является разработка и реализация в образовательной практике системы условий, предусматривающих своевременную диагностику, профилактику и коррекцию педагогическими средствами нарушений социально-психологической адаптации индивидов, трудностей их в обучении и освоении соответствующих возрастным этапам развития социальных ролей. В современную педагогическую науку термин был введен в 1988 году Г.Ф. Кумариной. [См. 1]

Обучение, воспитание и развитие детей с отклонениями в психофизиологическом развитии и поведении — сложная социально-педагогическая проблема.

Основной целью коррекционной педагогики является выявление и преодоление (исправление) недостатков в развитии личности ребенка, помощь ему в успешном освоении картины мира и адекватной интеграции в социум.

На современном этапе развития коррекционной педагогики существует проблема и перспектива реализации интегративного подхода к образованию детей-инвалидов и детей с отклонениями в развитии. [См. 2] Помощь в решении этой проблемы может оказать социальный работник, но так как ставки в коррекционных учреждениях ограничены недостатком государственного финансирования, то необходимо наделять дополнительным комплексом функций социального педагога.



Социальный педагог — сотрудник специального (коррекционного) образовательного учреждения — взаимодействует с представителями всех социальных институтов (педагогами, психологами, врачами, социальными работниками, сотрудниками правоохранительных органов, трудовыми коллективами, родителями) и другими заинтересованными лицами.

Основные цели деятельности социального педагога в специальных (коррекционных) учреждениях:

- создание благоприятных условий для развития личности ребёнка (физического, социального, духовно — нравственного, интеллектуального развития);
- оказание ребёнку комплексной помощи в социальном адаптировании и социальном интегрировании;
- защита ребёнка в его жизненном пространстве;
- оказание помощи в профопределении и постинтернатной адаптации выпускников.

Для достижения своих профессиональных целей социальный педагог должен устанавливать контакт с представителями государственных органов управления, общественными организациями, образовательными учреждениями, учреждениями здравоохранения, социальной защиты населения, муниципальными службами иными предприятиями и организациями, в которых необходимо представлять интересы своих воспитанников.

Одной из основных задач обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями является становление личности каждого в целом, оптимальное развитие потенциальных возможностей их познавательной деятельности, подготовка и включение в среду в качестве полноправных членов общества.

Маллер А.Р. в журнале «Дефектология» указывает, что «Деятельность социального педагога специальных коррекционных учреждений должна охватывать следующие направления: диагностико-прогностическое; коррекционно-образовательное и социокультурное; функционально-организационное; профилактическое; правовое» [3. с28].

В разделе диагностико-прогностической работы социальный педагог совместно с практическим психологом изучают возрастные и личностные особенности детей, выявляет факторы, мешающие индивидуальному и социальному развитию ребенка, вырабатывают коррекционные комплексные планы развития личности с учетом индивидуальных особенностей.

Суть коррекционно-образовательного и социокультурного направления представляется как обеспечение помощи в тех ситуациях, когда социальные, национальные, культурные и другие барьеры затрудняют процесс обучения [Подробнее см.4]. Здесь уместна консультативная работа с педагогическим коллективом, особенно с молодыми, начинающими работу учителями и воспитателями.

Особый раздел деятельности — влияние на содержание активных форм досуга и трудовой занятости вне учебного процесса.

В процессе реализации функционально-организационного направления социальный педагог выполняет посреднические функции, являясь связующим звеном между учащимися, с одной стороны, и администрацией, педагогами, социальными службами вне школы — с другой [5]. В части организационных вопросов он оказывает помощь администрации школы и семьям в профориентации, трудоустройстве подростков. Прежде чем принять решение о профиле трудового обучения, школой должен быть проведен глубокий социальный анализ, изучена перспектива наличия рабочих мест, видов труда и специальностей бывших выпускников, стаж работы и причина смены мест работы и т.д. Такой социологический анализ может быть проведен под руководством социального педагога. В деятельности социального педагога следует выделить профилактическое направление. Сочетая навыки межличностного общения и знания множества социальных факторов, воздействующих на учеников и школу, социальный педагог должен уметь предотвращать и улаживать возможные конфликтные ситуации, возникающие в коллективе, предупреждать социальную изолированность детей-сирот, планомерно осуществлять профилактику правонарушений с разными возрастными группами учащихся.

Правовой раздел является важным участком деятельности социального педагога, т.к. здесь соединяются задачи правового просвещения учащихся и педагогов интерната, а также представительства интересов воспитанников от имени школы в органах милиции и суда. В обязанности социального педагога входит работа по сбору информации и накоплению документов юридического статуса ребенка: розыск родителей, родственников, оформление опекуна, своевременная подготовка документов для получения жилья выпускниками, его подбор и т.д.

Служба социально-педагогической помощи в коррекционных учреждениях должна строиться на основе следующих принципов: объективность в работе, коммуникативность, независимость в принятии принципиальных решений, индивидуальный подход, — принципов, пронизанных идеей гуманизма, ценности человеческой личности.

Несомненно, ряд проблем остается пока не решенным. Это и характерная для детей из учреждений неспособность самостоятельно структурировать свое свободное время, и остающиеся значительные пробелы в кругозоре, и проблемы профессионального самоопределения и полной социальной адаптации детей. Работа по этим направлениям на данный момент является приоритетной, именно в этой области обмен опытом представляется особенно важным.

Социальный педагог, работая в специальной коррекционной школе, призван решать сложные проблемы, связанные с социально-эмоциональным, физическим, интеллектуальным развитием данной категории людей, оказывать им всестороннюю помощь и поддержку, способствуя их успешной социализации.

Социальному педагогу во взаимодействии с воспитанниками коррекционных учреждений важно создать атмос-



феру психологической комфортности, окружить их вниманием и заботой, обеспечить эмоционально-значимое общение, организовать комплексную социально-психолого-педагогическую помощь, направленную на стимуляцию их личностного развития и социализации.

Работа социального педагога будет эффективной и реализуемой, если на первом месте у него в работе будет выступать желание помочь детям адаптироваться в обществе, приобрести умения и навыки общения в

окружающей его среде, а также помощь в профориентации и постинтернатной адаптации. Работа будет вдвойне эффективной, если желание будет выступать не только со стороны социального педагога, но и самого ребёнка. Вот поэтому здесь особенно важно расположить ребёнка к себе и создать атмосферу участия, тепла и заботы.

Немаловажную роль в этом процессе играет активная позиция и заинтересованность в работе социального педагога.

### Литература

1. Гонеев А.Д. и др. Основы коррекционной педагогики. М., 2002.
2. Малофеев Н.Н. Современное состояние коррекционной педагогики. М., 1996.
3. Маллер А.Р. Состояние и тенденции развивающего обучения и воспитания глубоко умственно отсталых детей. // Дефектология. — 1994г. — №3 — с. 28.
4. Мошняга В.Т. Технологии социальной реабилитации детей с ограниченными возможностями / Технологии социальной работы (Под. Общ. ред. И. И. Холостовой), — М., Инфра-М, 2003.
5. Там же.

## Разработка и внедрение игр для усовершенствования коррекционного процесса учителя-логопеда в работе с детьми дошкольного возраста

Юлдашева А.П., магистр

Московский педагогический государственный университет

Научный руководитель – Московкина А.Г., кандидат биологических наук, доцент

Преодоление нарушений звукопроизношения в дошкольном возрасте имеет огромное значение в последующей жизни ребенка. Недостатки звукопроизношения могут явиться причиной отклонений в развитии таких психических процессов, как память, мышление, воображение, а также сформировать комплекс неполноценности, выражающийся в трудности общения.

Разработанные нами методики помогут в устранение недостатков произношения поможет предотвратить трудности в овладении навыками чтения и письма, которые могут возникнуть из-за дефектов речи. Ведь как известно нам именно использование разнообразных форм и методов работы приводит к эффективности в устранении речевых нарушений.

Преодоление недостатков произношения требует определенной системы и особых методов коррекционной работы. В книге представлены приемы работы по устранению речевых и психофизических нарушений — как известные в дошкольной и коррекционной педагогике, так и разработанные автором. Они систематизированы по разделам: выработка правильного речевого дыхания; работа над голосом; формирование навыков языкового анализа и синтеза; развитие и коррекция познавательных процессов; игровые приемы, используемые при постановке звуков. Творческое их использование педагогами и родителями приведет не только к устранению

речевых недостатков, но и гармоничному развитию ребенка.



Работа по постановке звуков базируется на наиболее значимых методических рекомендациях классиков логопедии М.Е. Хватцева, Р.Е. Левиной, О.В. Правдиной,

Л.С. Волковой и др., апробированные автором и зарекомендовавшие себя как наиболее результативные.

Методика проведения занятий строится с учетом принципа постепенности перехода от легкого к трудному, от простого к сложному.



Большое внимание уделяется включению в работу всех анализаторных систем, что способствует быстрейшему восстановлению нарушенных функций. Так, работа над развитием переключаемости органов артикуляционного аппарата, направленная на преодоление трудности в усвоении слоговой структуры слов, сочетается с движением пальцев рук, выработкой правильного дыхания и интонационной выразительности голоса.

Закрепление поставленного звука в словах сочетается с развитием познавательных процессов: восприятия, внимания, памяти, мышления, а также овладением навыков звукослогового анализа и синтеза.

В период работы по автоматизации звуков в предложениях и связной речи большое внимание уделяется развитию воображения. Сочинение чистоговорок, небылиц, самостоятельное придумывание заданий способствуют развитию творческой активности ребенка.

Нами был обобщен как личный опыт работы с детьми дошкольного возраста по коррекции звукопроизношения и развитию речи, так и опыт других педагогов, изложенный в педагогической и коррекционной литературе.

Разработанные нами методики представляют собой: картонный или плотный бумажный лист формата А4, на котором изображен сюжет, далее из той же плотной бумаги собираются действующие лица для предлагаемого сюжета. Ребенок, в ходе занятия, произнося «заклинания» отрабатывает заданную букву сначала в слогах, затем в словах, во фразах и предложениях. «Заклинания» — это звуки, слоги, слова, фразы, предложения подби-

рается индивидуально в зависимости от этапа коррекционно-логопедической работы, автоматизируемой буквой. Задания предлагаются в ходе занятия, после проведения дыхательной, артикуляционной и пальчиковой гимнастики. Возможно выполнение пальчиковой гимнастики во время предлагаемой игры. Некоторые игры содержат маленькие, вырезанные из картона, картинки, манипуляция с этими вырезанными фигурами, так же благотворно влияет на развитие мелкой моторики.



Методики, рассматриваемые в ходе диссертационной работы, применялись учителями-логопедами на протяжении 2х лет в Государственном образовательном учреждении. Игры применялись на индивидуальных и подгрупповых занятиях с дошкольниками от 4—6 лет имеющими речевые нарушения (Фонетико-фонематическое нарушение речи).

Игры были разработаны нами, с учетом интересов детей, с учетом возраста и пола ребенка. Например, для мальчиков, мы разработали игры с участием их любимых персонажей мультфильмов. Для девочек, мы старались подобрать материал для разработки игр с использованием фей, бабочек и цветочков.

Некоторые работы были созданы благодаря детям, поскольку среди выбранных для эксперимента детей были дети с творческой натурой, которые старались придумать новые игры, а иногда даже приносили зарисовки этих игр.

На каждом занятии ребенку с логопедическими проблемами, предлагалась новая игра, или та игра, которая понравилась ребенку на предыдущих занятиях. Если ребенок сам выдумывал игру, то мы старались подготовить ее к следующему индивидуальному занятию.

Использование психокоррекции. Перед началом автоматизации мы рассказывали ребенку сказку. Вводили его в историю, иногда история была новой иногда старой. Каждый раз малыши старались спасти своего любимого героя. Такие действия, не только укрепляют самооценку, но и позволяет решать проблемные ситуации. Наша игра каждый раз заканчивалась анализом того, в какую историю мы попали на уроке, что было интересного, что запомнилось, чтобы малыш бы добавил в следующий раз.

Следует подчеркнуть, что плодотворное освоение общественного опыта происходит лишь при условии собственной активности ребёнка в процессе его деятельности. Оказывается, если воспитатель не учитывает активный характер приобретения опыта, самые совершенные на первый взгляд методические приёмы обучения игре и управления игрой не достигают своей практической цели.



Задачи всестороннего воспитания в игре успешно реализуются лишь при условии сформированности психо-

логической основы игровой деятельности в каждом возрастном периоде. Это обусловлено тем, что развитие игры связаны существенные прогрессивные преобразования в психике ребёнка, и, прежде всего в его интеллектуальной сфере, является фундаментом для развития всех других сторон детской личности.



Предложенная организация занятий и разнообразие в преподнесении учебного материала способствуют более успешному решению задач по исправлению нарушений звукопроизношения, обогащению словарного запаса, овладению грамматическими нормами родного языка, навыками языкового анализа и синтеза, а также по развитию связной речи. Поддержание положительного эмоционального состояния детей, интереса и внимания обеспечивается разнообразием методических приемов.

### Литература

1. Ткаченко Т. А. В первый класс без дефектов речи: Методическое пособие / Т. А. Ткаченко. — СПб.: ДЕТСТВО—ПРЕСС, 1999.
2. Каше Г. А., Филичева Т. Б., Чиркина Г. В. Программа воспитания и обучения детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи (7 год жизни). — М.: Министерство Просвещения СССР научно-исследовательский институт дефектологии АПН СССР, 1986 г
3. Каше Г.А. Подготовка к школе детей с недостатками речи: Пособие для логопеда. — М.: Просвещение, 1985. — 207 с. , ил.

*Научное издание*

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Международная заочная научная конференция  
г. Пермь, апрель 2011 г.

Том I

*Материалы печатаются в авторской редакции*

Дизайн обложки: *Е.А. Шишков*

Верстка: *П.Я. Бурьянов*

Подписано в печать 28.04.2011. Формат 60х90 <sup>1</sup>/<sub>8</sub>.  
Гарнитура «Литературная». Бумага офсетная.  
Усл. печ. л. 14,75. Уч.-изд. л. 19,8. Тираж 300 экз.

Отпечатано в типографии «Меркурий»  
614010, г. Пермь, Комсомольский пр., 80