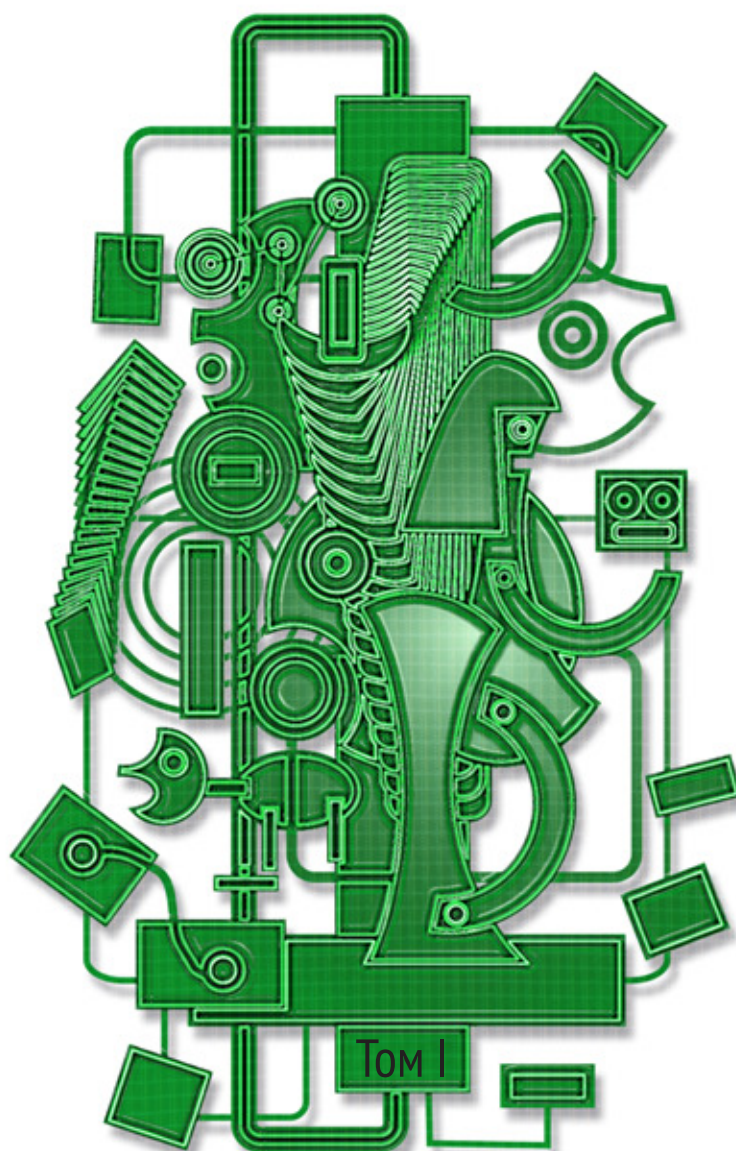


Международная заочная научная конференция  
«Теория и практика образования  
в современном мире»



Санкт-Петербург

УДК 37(063)  
ББК 74  
Т33

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*

**Теория** и практика образования в современном мире: материалы междунар. заоч. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). / Под общ. ред. Г.Д. Ахметовой. — СПб.: Реноме, 2012. — vi, 244 с.

ISBN 978-5-91918-187-3

В сборнике представлены материалы международной заочной научной конференции «Теория и практика образования в современном мире».

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

**Арасланова А.А.**

Подготовка компетентного специалиста для регионального рынка труда: проблемы и пути их решения . . . . .1

**Веденеева С.А., Гришина Л.Н., Елистратова М.Б, Симкин А., Манькутов Д., Чаадаева Н.**

Школа – территория здоровья. Роль интегрированных уроков ОБЖ, физкультуры, русского языка и литературы, географии в пропаганде здорового образа жизни . . . . .3

**Глебова Е.А.**

Западные молодежные субкультуры асоциальной направленности . . . . .6

**Жеглова О.А.**

Развитие гуманитарной культуры студентов вуза в условиях межпредметной интеграции дисциплин гуманитарного цикла . . . . .9

**Жуйкова Т.П.**

Изучение студентами отечественного классического педагогического наследия как национальной ценности сферы образования . . . . .12

**Кузнецова Н.С.**

Технологические особенности построения метапоэтического пространства в практике преподавания русского языка как иностранного . . . . .14

**Литавор В.С.**

Образовательное пространство и пространство «личное» обучающихся: соотносимость, взаимосвязанность как условие становления универсальных учебных действий . . . . .18

**Макарчук Я.В.**

Патриотическое воспитание младших школьников средствами музейной педагогики . . . . .24

**Мамедова А.В.**

Компетентный подход как основа диагностирования коммуникативной компетентности специалиста. . 29

**Марчукова О.Ю.**

Проблема эффективности учебной деятельности . . . . .33

**Морозова Н.В.**

Многообразие методологических подходов к дефиниции понятия об экологической культуре в области образования . . . . .35

**Бураченко Т.Я., Носкова С.А.**

Единство педагогики и общественного процесса в трудах Теодора Литта. . . . .38

**Плетяго Т.Ю.**

Использование герменевтических методов и приемов в процессе формирования читательской компетентности студента вуза в условиях информационной среды . . . . .41

**Полуэктова О.К.**

Об итогах исследования проблемы развития графической компетенции будущих инженеров . . . . .43

**Пунин А.В.**

Обоснование требований к дисциплинированности курсантов внутренних войск МВД России . . . . .46

<b>Романов А.О., Кучко Т.И., Козырева О.А.</b>	
Модели и проблема саморазвития и социализации в мультисреде .....	48
<b>Скворцова А.Ю., Сушенцева Д.В., Козырева О.А.</b>	
Особенности моделирования дефиниций категории «Воспитание» в структуре изучения дисциплины «Теория и методика воспитания» .....	50
<b>Тадтаева Л.Х.</b>	
Нравственное самовоспитание как фактор развития личности сотрудника органов внутренних дел. ....	53
<b>Шкабарня А.А.</b>	
Система работы с одарёнными детьми .....	56

## 2. ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

<b>Болонкина Е.В.</b>	
История образования и педагогики в трудах С.И. Миропольского на примере церковно-приходских школ. .	59
<b>Иохвидов В.В.</b>	
А.П. Складорова и З.А. Зосимова о повышении эффективности урока .....	62
<b>Мартынов Е.Ю.</b>	
Модернизация системы подготовки педагогических кадров в России начала XX века. ....	64
<b>Пазгалова Е.С.</b>	
Деятельность Кадниковского уездного земства по развитию школьного образования (1870–1918 гг.). ....	68
<b>Прус Л.В.</b>	
Образовательное расширение в Германии во второй половине XX века. ....	71
<b>Яцкова О.Ю.</b>	
Проблема развития творческих способностей детей в педагогике XX века .....	73

## 3. СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ

<b>Михальченко К.А.</b>	
Инклюзивное образование – проблемы и пути решения .....	77
<b>Преображенская Н.Г.</b>	
Проблемы современного образования .....	79
<b>Сапкулова Е.В.</b>	
Концепция «управление по результатам»: особенности, принципы, актуальность для управления образовательными системами .....	82
<b>Толыпина Ю.А.</b>	
От информационно-образовательной Среды – к информационно-образовательному пространству .....	86

## 4. ДОШКОЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

<b>Алекинова О.В.</b>	
Педагогические условия в формировании творчества у детей в процессе создания учебно-дидактического материала .....	90
<b>Колодяжная Т.П., Асадуллина М.Н.</b>	
Роль семьи в воспитании ребенка. ....	93
<b>Атеева Т.Г., Орлова А.Г., Атеева Ю.А.</b>	
Срез фенологических знаний у дошкольников. ....	95
<b>Васильева Н.М.</b>	
Овладение элементами прикладного плавания как основа безопасного поведения дошкольников на воде. ....	98
<b>Глебова Н.В.</b>	
Использование народного искусства в интеллектуально-эстетическом воспитании детей .....	99
<b>Глушкова И.Н.</b>	
Развитие гуманистической направленности отношения детей к миру природы, их социальной активности .	101
<b>Екимова В.В.</b>	
Воспитание бережного отношения к природе у детей дошкольного возраста .....	104
<b>Захарова В.М.</b>	
Семейная гармония – гарантия безопасности ребёнка .....	106
<b>Иванова Е.Т.</b>	
Танцевальная культура народа саха в эстетическом воспитании старших дошкольников .....	107



<b>Кольцовская И.Г.</b>	
Теоретические основы развития детского музыкального творчества .....	109
<b>Круглова Н.Б., Петухова А.А.</b>	
Система патриотического воспитания в дошкольном учреждении .....	111
<b>Кульчицкая И.Ю.</b>	
Самооценка как один из факторов готовности детей к школьному обучению .....	115
<b>Максютова Г.Ю.</b>	
Технология самомониторинга преподавателя ДОУ с целевой установкой на становление успешности старших дошкольников .....	118
<b>Никоненко И.В.</b>	
Социально-нравственное развитие детей раннего возраста .....	121
<b>Оборина Е.В.</b>	
Теоретические основы формирования межнациональной толерантности у детей дошкольного возраста. . .	122
<b>Рублева Н.В.</b>	
Воспитательный потенциал детской художественной литературы в развитии социального интеллекта и способности к социальному прогнозированию. ....	124
<b>Ручий Н.П.</b>	
Дошкольное образование. Новые формы работы .....	126
<b>Рыньгач М.А.</b>	
Формирование у старших дошкольников позитивного отношения к трудовой деятельности человека .....	129
<b>Урванова Н.Ю.</b>	
Формирование основ духовно-нравственной личности ребёнка-дошкольника. ....	130
<b>Хаустова С.С.</b>	
Моделирование, как основа развития связной речи детей дошкольного возраста .....	132
<b>Чеканова А.В.</b>	
Игра-экспериментирование с природным материалом, как средство развития восприятия у детей раннего возраста. ....	134
<b>Чеканова О.Л.</b>	
От театра кукол в детском саду к познанию себя в окружающем мире .....	136
<b>5. ПЕДАГОГИКА ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ</b>	
<b>Абзалова С.С.</b>	
Формирование коммуникативных компетенций учащихся на уроках истории и обществознания .....	138
<b>Аксенова Н.И.</b>	
Системно-деятельностный подход как основа формирования метапредметных результатов. ....	140
<b>Александрова Т.С.</b>	
Проектирование курсов внутришкольного компонента как фактор развития математической деятельности младших школьников .....	143
<b>Ахмедова М.С.</b>	
Использование художественной литературы на уроках биологии и экологии для развития познавательной активности обучающихся .....	147
<b>Бижова Т.В.</b>	
Роль дидактической игры на уроках математики и во внеурочной деятельности как одной из педагогических технологий на основе активизации и интенсификации деятельности учащихся .....	149
<b>Бондаренко Л.П.</b>	
Роль тестирования в формировании предметных компетенций школьников .....	154
<b>Будакова О.В.</b>	
Проект как метод реализации коммуникативного подхода в обучении английскому языку .....	156
<b>Быкова О.В.</b>	
Музыкально-эстетическое развитие подростка в современной детской школе искусств .....	158
<b>Васенина Е.А.</b>	
Система учебных задач как фактор педагогической поддержки познавательной деятельности учеников в интеллектуально-ориентированном процессе обучения информатике. ....	161
<b>Веселова Г.С.</b>	
Значение православной культуры в процессе формирования нравственных качеств личности ребенка младшего школьного возраста. ....	163

<b>Воронина С.А., Шульгина Г.Г.</b> Проектная форма организации деятельности школьников на интегрированных уроках географии и информатики и ИКТ .....	165
<b>Гизатова И.А.</b> Воспитание профессионального интереса у старшеклассников. ....	170
<b>Егорова А.М.</b> Профильное обучение и элективные курсы в средней школе .....	173
<b>Зуева Н.К.</b> Экологическое образование в курсе географии средней школы .....	179
<b>Калыбекова А.А., Исакова Д.М.</b> Теоретические и методические аспекты патриотического воспитания школьников на уроках иностранного языка .....	182
<b>Кизиляева Е.Ю.</b> Влияние туристской деятельности школьников на учебный процесс .....	185
<b>Кизиляева Е.Ю., Барышникова Т.В.</b> Фигурное катание на уроках физической культуры в начальной школе .....	187
<b>Комарова Н.В., Рыбакина Л.А., Фаткуллина С.Ф.</b> Развивающие игры как средство развития личности .....	190
<b>Кукушкина Л.А.</b> Представление опытно-экспериментального исследования по проблеме социального самоопределения учащихся профильных юридических классов .....	192
<b>Меньших Е.В.</b> Роль собственных биографических текстов старшеклассников в формировании системы духовно-нравственных ценностей .....	196
<b>Милюков А.Н.</b> Использование технологий анализа ситуаций на уроках обществознания .....	200
<b>Мусагитова А.В.</b> Духовно-нравственное воспитание музыкой .....	202
<b>Подольск Д.О.</b> Универсальные творческие действия студентов в ситуациях технологических решений: элементы концептуального подхода к работе над курсом «Окружающий мир» в начальной школе. ....	204
<b>Прусакова О.А., Прусакова С.Г.</b> Деятельностный подход при обучении информатике в начальной школе. ....	210
<b>Разумная Е.В.</b> Использование современных педагогических технологий на уроках биологии. ....	215
<b>Самошкина Т.Г.</b> Педагогические аспекты использования цифрового микроскопа в учебном процессе .....	217
<b>Слепцов А.И.</b> Формы обучения учащихся исследовательской деятельности по физике .....	219
<b>Стеклёнова С.Ю.</b> Применение игровых методик для развития познавательного интереса на уроках географии .....	221
<b>Степанов С.В., Будникова В.Н.</b> Разработка и внедрение инновационной модели управления качеством образования в социально ориентированной школе .....	223
<b>Таланова С.И.</b> Особенности профессионального самоопределения старшеклассников .....	226
<b>Хан Е.Ю.</b> Применение метапредметного подхода в дистанционном образовании. ....	228
<b>Чедова Т.И.</b> Модель воспитания волевых качеств подростков в условиях школьных спортивных клубов. ....	234
<b>Чернух И.Н.</b> Логические схемы и таблицы в обучении истории .....	237
<b>Чернух И.Н.</b> Приёмы использования художественной литературы на уроке истории в начальных классах. ....	239
<b>Ягудина Р.И.</b> Роль музейной педагогики и краеведения в воспитании гуманистического мировоззрения школьников. ...	242

# 1. ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

## Подготовка компетентного специалиста для регионального рынка труда: проблемы и пути их решения

Арасланова Анастасия Александровна, кандидат педагогических наук, доцент, докторант  
Филиал Братского государственного университета в г. Усть-Илимске

В Концепции модернизации Российского образования отмечается необходимость подготовки квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности. В период реформирования экономики и образования в нашей стране возникла необходимость в эффективном развитии инновационной составляющей российской системы высшего образования и повышения — ее конкурентоспособности на региональном рынке образовательных услуг.

Вместе с тем сложившаяся система высшего профессионального образования не в полной мере удовлетворяет указанным выше требованиям. К основным проблемам современного вузовского образования следует отнести:

- несогласованность рынка труда и рынка образовательных услуг;
- дефицит квалифицированных кадров, особенно в высокотехнологичных и инновационных областях;
- отсутствие эффективных партнерских отношений между системой высшего образования и бизнес-сообществом;
- растянутые сроки подготовки специалистов;
- несоответствие учебно-материальной базы образовательных учреждений современным технологиям производства;
- неразработанность нормативно-правового обеспечения взаимоотношений между образовательными учреждениями и потребителями образовательных услуг и др.

Следует отдельно отметить, что многие региональные вузы, как правило, готовят специалистов по традиционным для каждого образовательного учреждения специальностям, удовлетворяя возрастающие потребности скорее населения, а не предприятий и организаций национальной экономики.

Особое место в решении обозначенных выше проблем высшей школы важно отвести социальному пар-

тнерству учреждений образования с различными социально-экономическими институтами, совместная деятельность которых обеспечивает подготовку высококвалифицированных специалистов, конкурентоспособных и мобильных на региональном рынке труда. Следует отметить, что, несмотря на достаточно широкое распространение термина «социальное партнерство», на сегодняшний день все еще не вскрыты наиболее эффективные формы и способы созидательного конструктивного социального взаимодействия. В философской, психолого-педагогической, социологической литературе «социальное партнерство» рассматривается как один из ведущих социальных институтов, основанных на особом типе взаимодействия предприятий и организаций, основных сфер социума — экономики, образования, социальной структуры, науки, культуры и политики, позволяющий партнерам действовать наиболее эффективно, координируя совместную деятельность с четким разделением ответственности. Согласно Ю.Е. Фигуровской, «партнерство следует рассматривать как определенный тип организации и как особую идеологию, систему этических, эстетических, правовых установлений».

Основным фактором развития социального партнерства в системе образования являются интеграционные процессы, обуславливающие сочетание возможностей кадрового, производственного, образовательного потенциала региона для решения задач, направленных на подготовку конкурентоспособного и мобильного на рынке труда специалиста.

Основная идея «социального партнерства» в социо-педагогической сфере (сфере стратегических интересов общества) сводится к тому, что решение ключевых проблем в области образования может быть достигнуто лишь при совместных усилиях всего социума, то есть образовательными учреждениями, научными структурами, органами управления образованием, органами труда и занятости, работодателями и их союзами, общественными и коммерческими организациями, обучающимися и их родителями. В этом случае, основанное на долговременных отношениях и взаимном доверии, партнерство способно обеспечить поступательное движение образовательного учре-

ждения как равноправного участника при качественном улучшении ситуации, связанной со всеми его прямыми и косвенными партнерами по образовательному процессу. Внутренние управляющие механизмы «социального партнерства» — непосредственный и прямой обмен ресурсами, привлекаемый от социальных партнеров на конкретные результаты образовательной деятельности.

Таким образом, особенности социального партнерства в системе образования заключаются в поиске дополнительных возможностей для улучшения условий (материальных, финансовых, организационных, кадровых, педагогических, социально-психологических и др.) подготовки конкурентного специалиста.

Одной из перспективных форм формирования партнерских связей учебного заведения и предприятия является образовательный кластер. Сегодня в научной среде накоплено многообразие определений понятия «кластер». В рамках данного исследования интерес представляют следующие:

- «кластер» — группа предприятий, принадлежащих одному сектору и действующих в непосредственной близости друг к другу (Х.Шмитц);
- «кластер» — сосредоточение наиболее эффективных и взаимосвязанных видов экономической деятельности, которые осуществляют успешно конкурирующие фирмы, обеспечивая конкурентные позиции на отраслевом, национальном и мировом рынках (А. Мигранян);
- «кластер» — организм или «региональная экосистема», обеспечивающая конкурентоспособность участников кластера (С.Лозинский, А.Праздничных).

Под образовательным кластером понимается совокупность взаимосвязанных учреждений образования, объединенных партнерскими отношениями с предприятиями отрасли, важными функциями которого являются — создание условий для формирования специалистов с различным уровнем образования, поднятие престижа высококвалифицированных кадров, интеграция образования с производством.

Конкурентоспособность будущего специалиста должна формироваться в образовательном кластере при учебном заведении посредством концентрации познавательного интереса к профессиональной деятельности и выбором собственной индивидуальной образовательной траектории.

Кластер, задающий системе «вуз — производство» целенаправленное поведение в рамках подготовки компетентного специалиста для регионального рынка труда, позволяет добиться максимального результата в минимально возможные сроки. Именно кластерный подход предполагает взаимовыгодность, непрерывность, сотрудничество, взаимодействие и т.п. Очевидно, что активное совместное функционирование образовательных учреждений в союзе с производством создаст благоприятные условия для повышения их инвестиционной привлекательности и конкурентоспособности выпускников на региональных рынках труда. Совместная деятельность

по наращиванию интеллектуального капитала гарантирует предприятиям и учебным заведениям подготовку высококвалифицированных кадров, способствующих развитию инновационных процессов. Взаимодействие вузов с производственными структурами в рамках интеграционных процессов предполагает обеспечение значительного повышения качества обучения, развитие инфраструктуры для осуществления инновационных технологий и создание возможностей дальнейшего эффективного развития их взаимовыгодного сотрудничества.

Таким образом, интеграция субъектов модели «вуз — производство» в региональной системе высшего образования может быть достигнута через создание образовательного кластера, со следующими функциями:

- координирующая, направленная на согласованное взаимодействие социальной инфраструктуры, заказчиков и работодателей региона с учетом его специфики и интересов субъектов образовательного процесса, переход на уровень соуправления и самоуправления;
- корпоративная, предполагающая объединение усилий и действий субъектов интегрированной системы «вуз — производство», направленных на консолидацию интересов в целях сохранения своей целостности как самостоятельного объединения;
- опережающая, предполагающая реализацию совместного решения образовательных и производственных задач, способствующих опережающей практике с использованием инновационного оборудования для получения качественно нового знания и прогнозирования развития научно-технической картины мира;
- сублимирующая, заключающаяся в использовании механизмов одних субъектов интегрированной системы для достижения цели других, для которых самостоятельное решение данной цели ранее было недостижимо;
- реорганизующая, направленная на корректировку и обновление содержания обучения в интегрированной системе «вуз — производство» с учетом требований социального заказа и региональной экономики.

В качестве условий реализации кластерного подхода в подготовке компетентного специалиста можно выделить следующие: готовность и активное участие профессорско-преподавательского состава в инновационной деятельности учебного заведения; интеграция научной, образовательной и инновационной деятельности; сформированная корпоративная культура и внутренняя конкурентная среда образовательного учреждения; соответствующая современным задачам организационная структура и формы управления учебным заведением на основе взаимодействия государственного, государственно-общественного управления и самоуправления; развитая инфраструктура учебного заведения; обновление его содержания на базе знаний из мировых информационных ресурсов; интеграция предпринимательских идей в содержании курсов; использование междисциплинарных проблемно- и проектно-ориентированных образовательных технологий и др.

Автор убежден, что именно в условиях единого интегрированного образовательно-производственного комплекса «вуз — производство» совместные скоординиро-

ванные усилия должны быть направлены на получение синергетического эффекта от совместных действий участников.

#### *Литература:*

1. Лозинский С., Праздничных А. Конкурентоспособность и отраслевые кластеры: новая повестка дня для российского бизнеса и власти // Мир Стройиндустрии. — 2003. — Февраль. 316
2. Мигранян А.А. Теоретические аспекты формирования конкурентоспособных кластеров // <http://www.krsu.edu.kg/vestnik/v3/a15.html> 518
3. Фигуровская Ю.Е. Социально-философский анализ партнерства как феномена инновационного общества: Автореф. дис. канд. фил. наук: 09.00.11. — Тверь, 2010. — 18 с.
4. Humphrey J., Schmitz H. Governance and Upgrading: Linking Industrial Cluster and Global Value Chain Research. — IDS Working Paper № 120, 2000. — 37 p. 286.

## **Школа – территория здоровья. Роль интегрированных уроков ОБЖ, физкультуры, русского языка и литературы, географии в пропаганде здорового образа жизни**

Веденеева Светлана Анатольевна, учитель ОБЖ, физкультуры и начальных классов;

Гришина Любовь Николаевна, учитель русского языка и литературы;

Елистратова Маргарита Борисовна учитель географии;

Симкин Артём (11 класс), Манькутов Данил (7 класс), Чаадаева Наташа (7 класс)

МБОУ СОШ №4 (г. Лениногорск, Татарстан)

*Здоровье и безопасность —  
это государственная политика Республики Татарстан*

Одна из главных целей образования XXI века — «Здоровье и безопасность — в третье тысячелетие». 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.

Поэтому **цель** нашей работы:

формирование у молодежи нравственных качеств, активизируя творческие способности, развитие и укрепление сотрудничества с профильными организациями по пропаганде здорового образа жизни.

#### **Задачи:**

1. Пропаганда здорового образа жизни в нашей школе;
2. Развитие здоровья и формирование положительного общественного мнения;
3. Развитие интереса к творческой деятельности учащихся;
4. Воспитание здоровых и позитивных школьников.

Изучая факторы риска, влияющие на здоровье и их последствия, мы в дальнейшем можем жить в безопасности. Нам всем необходимо знать формулу здоровья и жить здоровыми и счастливыми. Основными способами сохранения, укрепления и приобретения здоровья в современных условиях являются: движение, бег, здоровый образ жизни, закаливание, правильное питание, режим труда и отдыха. На классных часах, уроках ОБЖ, физкультуры, русского языка, литературы и географии, 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, открытых уроках и внеклассных мероприятиях, встречах с интересными людьми, военно-спортивных играх мы показываем свои хорошие результаты и являемся постоянными призерами муниципального уровня. Наши достижения публикуются в средствах массовой информации.

Работая над методической темой « Роль интегрированных уроков физкультуры, русского языка и литера-

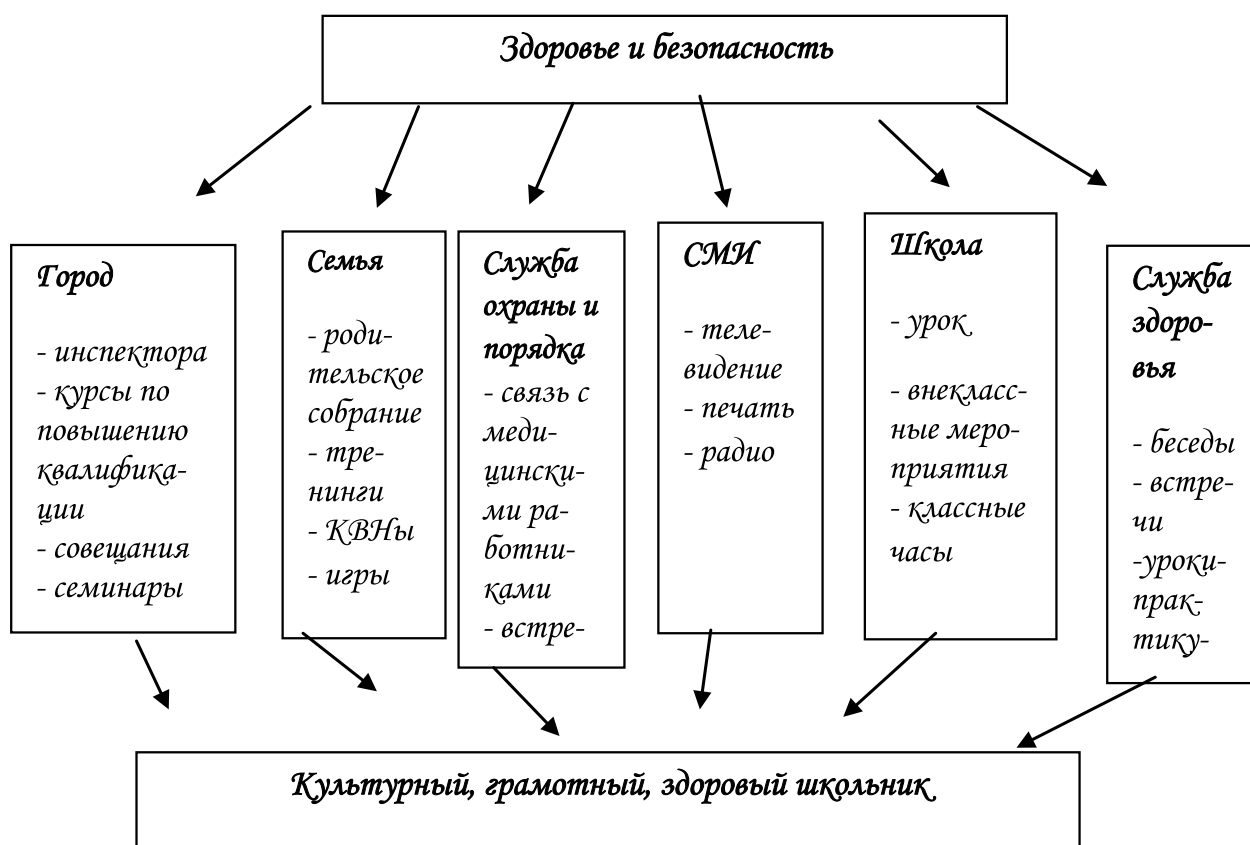


туры и географии в пропаганде здорового образа жизни», мы, учителя ОБЖ и физкультуры, русского языка и литературы, географии, основными направлениями в своей работе считаем: учебная и внеурочная деятельность, работа с педагогическим коллективом, работа секции «Юный спортсмен», работа с родителями. Обучение детей в школе проходит по системе: 1–4 классы, 5–9 классы, 9–11 классы.

Важнейшей формой нашей работы в школе является урок, на котором дети получают знания, отрабатывают умения и доводят полученные знания до автоматизма. В школе №4 ведутся уроки «Основы безопасности жизнедеятельности, физкультуры, уроки «ЗДОРОВЬЯ», динамические паузы, утренняя зарядка с 1 класса. Наша школа имеет

статус школы — «Золотого уровня», работает по программе «Школа-территория здоровья», поэтому особое внимание уделяем здоровью и безопасности школьников. Дети с интересом занимаются и получают прочные знания.

Грамотный, культурный, здоровый школьник, способный иметь полноценное здоровье, должен воспитываться с раннего детского возраста. Многие дети сегодня не обладают достаточным богатством знаний и навыков, поэтому уроки здоровья проходят с 1–11 классы и условия сохранения здоровья следует изучать с раннего детства, затем в школе и продолжать дома. Проблема здоровья в современных условиях **актуальна**. В нашей школе вся система работы по пропаганде здорового образа жизни строится по следующей схеме:



Необходимо отдельно остановиться на каждом направлении данной работы.

**Урок** — важная форма работы в школе №4. Дети обучаются спортивным играм, правилам ЗОЖ, условиям сохранения и укрепления здоровья, развивают физические качества, улучшают координацию движения, формируют сознательное и ответственное отношение к личной безопасности, а также учатся основам медицинских знаний (оказание первой доврачебной медицинской помощи). На интегрированных уроках в качестве основных методов обучения используются рассказы, беседы, создаются проблемные ситуации, практические задания в форме сюжетных, ролевых игр, работа с текстом

о здоровом образе жизни. Организация таких уроков здоровья стимулирует мыслительную деятельность учащихся, способствует усвоению основных правил ЗОЖ в социуме. Применяя различные формы интегрированных уроков: 3А — урок-встреча на тему: «Причины заболеваний младших школьников», 7 — урок-практикум «Пионербол», 8 класс — волейбол «Виды подачи», 10–11 кл — баскетбол «Передачи, виды передач». Учащиеся с интересом включаются в обсуждении темы урока, свободно высказывают свою точку зрения по той или иной проблеме. Позитивная работа развивает монологическую речь, расширяет кругозор, формирует комплексное мышление, что приводит к положительным резуль-



татам. Слово учителя играет ведущую роль при обучении детей здоровью. Для её решения, мы учителя ОБЖ и физкультуры, русского языка и литературы, географии применяем такие методические приёмы, как: сравнение, сопоставление, иллюстрируя их примерами, сопровождая демонстрацией компьютерных презентаций, кинофильмов. Данная работа в решении проблемных ситуаций активизирует мысль учащихся.

Внеклассная работа является логическим продолжением учебных занятий по пропаганде ЗОЖ, она оставляет широкое поле в области безопасного поведения на улице, формирование культуры общественного поведения в процессе общения с дорогой. Особенно успешной формой работы в начальной школе являются спортивные игры, эстафеты, викторины, конкурсы «Папа, мама и я — спортивная семья». А на классных часах продолжают отрабатываться знания, умения, навыки. В среднем и старшем звене проводятся интегрированные внеклассные мероприятия: диспуты, научно-практические конференции, брейн-ринги, КВНы «Кто победит, молодость или опыт?», «Русский язык и ЗОЖ», семинары «Здоровый человек — грамотный человек», «Культура и грамотность — залог духовного и физического здоровья».

В школе хорошо организована профилактическая работа здорового образа жизни.

С этой целью работают секции баскетбол и волейбол, хоккейный клуб «Мотор», кружки «Юный спортсмен», «Лингвист», научное общество «Юный географ». Часто проводятся различного рода спортивные мероприятия.

Ребята очень легко и охотно участвуют во всех мероприятиях. Они активны, обладают неукротимой энергией — это с успехом используем при организации профилактической работы с учащимися по теме «ЗДОРОВЬЕ».

Ежегодно наши воспитанники являются победителями школьных соревнований, конкурсов, игр, а также призёрами муниципальных соревнований, военно-спортивных конкурсов, олимпиад, научно-практических конференций, военно-спортивной игры «Зарница», учебно-полевых сборов «Допризывник, готов?!».

Ребята, посещающие секции, помогают классным руководителям, подшефным классам организовать работу, принимают активное участие в школьных, муниципальных и республиканских конкурсах по программе «Школа-территория здоровья». Плодотворную работу по ЗДОРОВЬЮ и СПОРТУ положительно отмечают в средствах массовой информации. Таким образом, осуществляется преемственность между различными возрастными группами учащихся, что является основой формирования общешкольного коллектива на основе социально значимой деятельности. Ребята понимают, что здоровье —

главный фактор долголетия. Школа №4 — школа-территория здоровья, требующая чёткости и самодисциплины. Старшеклассники — надёжные помощники учителей начальных классов, своих классных руководителей при подготовке и проведения, как уроков, так и внеурочных занятий. Занимаясь профилактикой ЗОЖ, в школе проводим уроки-встречи с врачами-специалистами. На совместных мероприятиях обсуждаем следующие вопросы: причины заболеваний и способы закаливания. Рассматривая вопрос, оказание первой помощи, регулярно проводятся практические занятия, опираясь на программу по ОБЖ, раздел «Медицина. Оказание первой медицинской помощи». Ребята с удовольствием включаются в практическую работу и отрабатывают навыки оказания первой помощи.

В школе эффективно организована работа с родителями. Одна из главных наших задач — создание условий для развития отношений в семье. Основными средствами её решения являются совместная деятельность родителей и детей, которая организуется в различных формах. В школе прочно сложились определенные формы сотрудничества с семьёй. Наши классные родительские собрания проводим в форме «Круглого стола», семейных эстафет. С огромным желанием участвуют как дети, так и родители в различных конкурсах. Традиционно стали проводить КВНы между родителями и детьми «Кто победит молодость или — опыт?» Это сближает детей и родителей, растёт взаимоотношение и доверие друг к другу. Благодаря четко организованной работе по программе «Здоровье», мы добились хороших результатов.

Мы, члены кружков данной школы, совместно с учителями нашей школы проводим интересные мероприятия, посвященные пропаганде здорового образа жизни: спортивные соревнования, конкурсы, видеоконференции. Это позволяет нам и нашим педагогам сохранить здоровье, успешно учить и учиться.

Анализируя свою работу, мы пришли к выводу, что необходимо:

— постоянно работать над укреплением и совершенствованием здоровья как физического, так и духовного, изучать критерии здоровья, духовное и физическое состояние как главные составляющие здоровья; вести пропаганду здорового образа жизни.

Это способствует здоровому образу жизни, отвлекает от вредных привычек. Дети становятся уверенными в себе, общительными и более активными. Мы надеемся, что наши ученики, а также и мы учителя, будем физически здоровы и гармонично развиты.

Мы обращаемся ко всем: «Берегите здоровье! В здоровом теле — здоровый дух!»

## Западные молодежные субкультуры асоциальной направленности

Глебова Екатерина Александровна, аспирант

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

*В данной статье раскрывается понятие «асоциальное поведение» и рассматриваются западные молодежные субкультуры, склонные к демонстрации асоциального поведения. Статья затрагивает и аспект профилактической работы с молодыми людьми, направленной на предупреждение отклоняющегося от общепринятых норм поведения.*

**Ключевые слова:** асоциальное поведение, молодежная субкультура, асоциальная субкультура, профилактическая работа.

В настоящее время психологи, социологи, социальные педагоги проявляют большой интерес к исследованию проблемы асоциального поведения, которое становится образом жизни для целого ряда молодых людей. В данном случае есть основания считать, что эти молодые люди попали в сферу влияния асоциальной молодежной субкультуры, а, следовательно, в своей деятельности они реализуют ее ценности, традиции и атрибуты. В данной статье мы рассмотрим понятие асоциального поведения, асоциальной молодежной субкультуры, ее атрибутику, а также затронем вопрос профилактики асоциального поведения молодых людей.

Исследователь Р.В. Овчарова под асоциальным поведением понимает вид девиантного поведения и относит к нему агрессивное, делинквентное, криминогенное (преступное) поведение, в основе которого лежат нарушения социализации, социально-педагогическая запущенность и деформации регуляции поведения [1]. Мы не разделяем точку зрения автора относительно того факта, что асоциальное поведение — криминогенно по своей сути. Мы полагаем, что отклоняющееся от норм поведение может привести к преступному, не являясь в своей основе таковым, и мы согласны с исследователями К. Пенсом и П. Беттс, указывающих на то, что в асоциальном поведении могут скрываться истоки преступности [2. С. 216]. Однако, более конструктивным мы находим определение Е.В. Змановской, характеризующей асоциальное поведение как поведение, уклоняющееся от выполнения морально-нравственных норм, непосредственно угрожающее благополучию межличностных отношений [3]. Как правило, асоциальное поведение часто сопровождает людей подросткового (юношеского) возраста, характеризующегося повышенной активностью, которая часто находит свое выражение в таких формах асоциального поведения как хулиганство или вандализм, не имеющих материальных мотивов. Так, например, исследование, проведенное А. Коеном с мальчиками-правонарушителями, показало, что ребята воровали машины не для их перепродажи, а чтобы веселее покататься, переживая всю рискованность ситуации от того, что не имели на это никакого права [4. С. 18].

Асоциальное поведение молодых людей является предметом серьезного внимания со стороны взрослых и исследователей начиная с 19-го века. Забота об актив-

ности юношества вне контроля со стороны взрослых (речь идет об уличных бандах) порождала «моральные паники» (термин принадлежит Стенли Коену «Народные бесы и моральные паники»). Целый ряд западных ученых (К. Гриффин, С. Фрис, М. Брейк, С. Коен, Дж. Форнас, Г. Болин и др) посвятили свои работы молодежи и приписываемой ей девиантности как формы взросления и как некой функции взаимоотношений молодежи и взрослых. Исследователь Кристин Гриффин отмечает, что склонность к бунту, присущая юношескому и подростковому возрасту, создает первоначальную связь с включением молодых людей в делинквентную активность и субкультуры [5]. Прослеживается данная идея и в работе Саймона Фриса, утверждающего, что субкультуры помогают молодым людям идентифицироваться со «своими» и постичь чувства своего отличия от общества [6]. Мы разделяем точку зрения исследователей, поскольку в период взросления личные переживания и непонимание со стороны взрослых легче переживать коллективно, в группе людей, равных себе, так называемых реер groups. Такое неформальное объединение дает молодому человеку поддержку, чувство уверенности, некоего престижа, в котором ему отказывает взрослое общество. Однако здесь возникает другая проблема: сознательно ли молодой человек становится вовлеченным в данную субкультуру, разделяя ее идеологию, или же попадает сюда случайно в поисках покровительства, помощи и теперь вынужден принять ценности и нормы данного объединения. Второй случай оказывается весьма распространенным и деструктивным для несформировавшейся личности, особенно, если речь идет о субкультуре асоциальной направленности, поэтому мы не совсем согласны с мнением Коена, который считал, что молодые люди уже асоциально ориентированные объединяются в банды, а не становятся антисоциальными под их влиянием [6].

Асоциальный опыт и мотивы асоциальной деятельности положены в основу многих типологий неформальной молодежной субкультуры. А.В. Мудрик полагает, что в асоциальных субкультурах в зависимости от условий жизни и ценностных ориентаций их носителей присутствуют более или менее трансформированные общественные и частично антиобщественные нормы [7. С. 135]. И.П. Башкатов, выделяя асоциальное неформальное объ-

единение молодых людей, говорит о наличии в них групповых асоциальных ценностей и норм, наличии особого стиля жизни, символики, сленга, о ситуативном характере асоциальных действий и об отсутствии криминогенной направленности [8. С. 19]. Западный исследователь М. Брейк [9. С. 23] рассматривает молодежные субкультуры с точки зрения девиантности и характеризует делинквентную группу как группу, объединяющую тех, кто потенциально способен совершить противоправные действия. Вслед за исследователями под асоциальной молодежной субкультурой мы понимаем объединение молодых людей, разделяющих асоциальные ценности и нормы и вступающих в связи с этим в социальный конфликт с доминирующими общественными традициями.

К западным неформальным объединениям асоциальной направленности исследователи в основном относят металлистов, рокеров, панков, хиппи (И.П. Башкатов, И.Я. Полонский). Дополняют список байкеры, готы, субкультура хип-хоп, рейверы, которым присущи элементы асоциального поведения (С.В. Косарецкая, С.Г. Косарецкий). Относят сюда скинхедов и субкультуры, уже ушедшие в прошлое, такие как тедди-бои и моды (С. Кoen, К. Хесс). Как и любая субкультура, они имеют свои атрибуты. Исследователь Карен Хесс среди главных атрибутов выделяет жаргон, татуировки, клички [10. С. 214–216]. Так, основная функция татуировки — обозначить принадлежность определенной социальной группе и непринадлежность социуму, освобождение из под его власти. Для скинхедов характерны татуировки на плече или гладкой коже головы — изображение черепа или подобия свастики (паука), а также различные символы насилия. Пирсинг и скарификация (шрамирование) наиболее характерны для панк-культуры, акцентирующей внимание на боли, разрушении и разложении. Кличка выступает как способ внутригруппового социального «клеймения» молодых людей, закрепления за ними определенных социальных ролей в групповой иерархии. В уличных субкультурах кличками становятся «имена», выражающие бунт и непокорность, чаще всего это названия животных (Тигр, Ворон, Кобра, Пантера, Шакал). Получение клички — важный момент обозначения принадлежности подростка к группе, принятия в неформальное сообщество. Это некое закрепление групповой обособленности, способ социально-психологического ограждения, обособления от окружающих, деления на «своих» и «чужих». Схожую функцию выполняет и жаргон, как замечает А.В. Мудрик, он выступает своеобразным паролем для осуществления коммуникации внутри неформального объединения. Так, среди жаргонной лексики панков можно привести следующие примеры: хаер — прическа, гиг — концерт, подвисать — проводить время, хой — привет; для скинхедов характерны словечки: по хардкору — правильно, верно, катировать — ценить, уважать, фа — фашисты. Вспомогательными атрибутами могут быть различные клятвы (у готов) или граффити, к которым прибегают уличные субкультуры, чтобы четко очертить границы своей терри-

тории или для того, чтобы бросить вызов своим соперникам (членам отличной субкультуры).

Рассмотрим проявления асоциального поведения современных западных молодежных неформальных объединений. Одной из самых агрессивных молодежных субкультур является субкультура скинхедов. Неслучайно, Стенли Кoen в своей работе называет субкультуру скинхедов «народными бесами», демонстрирующими девиантное поведение и порождающих общественные «моральные паники» [11]. Данная субкультура сформировалась в Англии к концу 60-х годов и представляла собой выходцев из семей мелкой буржуазии и рабочей аристократии. Отличительными признаками данного сообщества были бритая голова, черная одежда, украшенная множеством металлических заклепок, различные символы националистических партий и движений. Ее члены разработали целый ряд ритуалов, включающих обряд посвящения (инициации), ритуал поощрения и наказания за несоблюдение принятых в их среде норм. За агрессивность, националистические воззрения, жесткое отстаивание прав «белого человека» скинхеды получили название «народных дьяволов» [11]. В России скинхеды появляются в 90-е годы. Основа идеологии данной субкультуры — национализм и расизм. Отстаивают свои ценности скинхеды в разнообразных формах (самая безобидная форма — агитационные листовки), чаще всего асоциальных, как например, жестокое избиение представителей другой расы или презираемых ими членов определенных субкультур, например, эмо.

Родиной движения панков также является Англия и приходится оно на 70-е годы прошлого столетия. В нашу страну панк пришел через прибалтийские республики СССР в начале 80-х годов. Данное объединение стало демонстративным протестом молодежи бедных слоев общества против богатства, коррупции в стране, предрассудков. Все элементы данной субкультуры: поведение, имидж, сленг носили вызывающий характер и были призваны эпатировать, раздражать, возмущать взрослых. Само слово «панк» образовалось от английского «punk» — гадина, ублюдок [12]. Их вид устал и привлекал одновременно: разорванные джинсы, разноцветный ирокез на голове, цепочки от унитаза на плечах. Д. Хеббидж писал, что даже через одежду они могли выражать ругательства обществу [13. С. 78]. В настоящее время панки продолжают шокировать общественность, и как только население перестает реагировать на какие-либо формы эпатажа, начинают появляться еще более безнравственные и социально опасные, как сексуальная агрессия и насилие.

Элементы асоциальности можно найти и в субкультуре хип-хоп, получившей популярность в ряде стран Северной Америки и Западной Европы в начале 70-х годов. Эти элементы прослеживаются особенно в истоках ее зарождения: вызов обществу молодежь демонстрировала в разрисовывании стен домов (граффити), экспериментировании со звуковоспроизводящей аппаратурой (диджеинг), в исполнении уличного танца (брейк-данса) в

борьбе за осуществление контроля над теми или иными районами мегаполиса [14. С. 51—65]. В настоящее время нередко можно услышать непристойные слова в современной рэп-музыке или увидеть оскорбительные рисунки-граффити. Однако данная молодежная субкультура в условиях современности все-таки противопоставляется криминальным группировкам, так как «битвы» здесь пропагандируются исключительно с целью выявить, кто лучше владеет техникой того или другого танцевального направления или выполнения граффити.

Субкультуру готов, обозначившуюся в Англии в начале 80-х годов, многие исследователи также наделяют асоциальными характеристиками. Это связано, прежде всего, с готическим мировоззрением: пристрастием к образам смерти, прогулкам на кладбищах, оккультной практике, сатанизму. Выражение идеологии проявляется в черных цветах одежды, аксессуарах с вампирской эстетикой, макияже (как у девушек, так и юношей). В целом готов рассматривают как неагрессивную субкультуру, не способную нанести вред окружающим [15]. Однако известны преступные действия (паника по поводу «готов-людоедов», обозначенная СМИ в Санкт-Петербурге 2009 года), совершаемые отдельными личностями с отклонениями в психике, но, тем не менее, на наш взгляд, в которых нельзя обвинить всю субкультуру и повесить ярлык на всех последователей данного субкультурного образования.

Изучая проявления асоциального поведения представителей молодежных неформальных объединений, особую важность приобретает вопрос профилактической работы. Отечественные исследователи О.С. Яворская и Н.Н. Бушмарина отмечают, что наиболее эффективной становится профилактическая работа, включающая технологию психолого-педагогического сопровождения молодежи, представляющую собой содействие, педагогическую поддержку, минимизацию и коррекцию негативных

влияний. Исследователи С.В. Косарецкая и С.Г. Косарецкий предлагают стратегии организации профилактической работы, ориентированные на самого индивида и на социальное окружение. Западные ученые Н. Польски и С. Редхед также указывают, что профилактика рецидивов преступного поведения представителей агрессивных молодежных субкультур наиболее эффективна, когда профилактическое воздействие на правонарушителей оказывается непосредственно в их социальном окружении [16. С. 16]. Стивен Хассен занимался исследованием психотерапевтических технологий по снижению уровня «деструктивного» поведения и отмечал их благотворное воздействие. Нам кажется, что одним из воспитательно-профилактического средства может стать легализация увлечений молодежи, а именно создание возможностей для реализации своих увлечений в подростково-юношеских клубах, центрах через самостоятельное участие представителей молодежных группировок в организации своего досуга и проявления своего музыкального или иного творчества. В свою очередь, это позволит предупредить перерастание досуговых групп в объединения асоциальной направленности и позволит вовремя предотвратить проявления асоциального поведения.

В заключении хочется сказать, что, безусловно, неформальные молодежные объединения асоциальной направленности присутствуют в любом обществе. Как писал Беккер [11] «девиация создается обществом». Опасение и страх вызывает тот факт, что эти субкультуры балансируют на грани дозволенного и могут частично или полностью переходить в криминальные группировки. В то же время мы полагаем, что невозможно искоренить такое явление как молодежная субкультура, однако в наших силах найти рычаги регулирования и минимизации всплеск асоциального поведения, для того, чтобы они не привели к разрушению и разложению общества и функционирующих в субкультурах личностей.

#### Литература:

1. Овчарова Р.В. Практическая психология образования. М.: Академия, 2003. — 448 с.
2. Pence K., Betts P. Socialist modern: East German Everyday Culture and Politics. The University of Michigan Press, 2008. P.216
3. Змановская Е.В. Девиантология (психология отклоняющегося поведения). М.: Академия, 2003. — 228 с.
4. Stephens Paul, Leach Andy, Taggart Laura, Jones Hilary. Think Sociology. Stanley Thomes Ltd, 1998. P.18
5. Griffin C. Representation of Youth. The Study of Youth and Adolescence in Britain and America. Cambridge: Polity Press, 1993.
6. Frith S. The Sociology of Youth. London: Open University Press, 1984.
7. Мудрик А.В. Социализация человека: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / 2-е изд., испр. и доп. М.: Издательский центр «Академия», 2006. С. 135—149.
8. Косарецкая С.В., Косарецкий С.Г., Синягина Н.Ю. Неформальные объединения молодежи: Профилактика асоциального поведения. СПб.: КАРО, 2006. — 400 с.
9. Brake M. The Sociology of Youth Cultures and Youth Subcultures in America,
10. Britain and London. Routledge and Kegan Paul, 1995. P. 23
11. Hess Karen. M. Juvenile Justice. Wadsworth Cengage Learning, 2009. P. 214—216
12. Cohen S. Folk Devils and Moral Panics. The Creation of the Mods and Rockers. Oxford: Basil Blackwell, 1972.
13. Hornby A.S. Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English. Oxford University Press, 2000. — 1540 p.



14. Hebdige D. Subculture: The meaning of style. L.: Methuen, 1979. P. 78
15. Lewis G. Craige. The truth behind hip-hop. The USA, 2009. P. 51–65
16. Hodgkinson Paul. Goth: identity, style and subculture. New York, 2002. — 210 p.
17. Бушмарина Н.Н. Молодежные субкультуры как предмет педагогического исследования: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. М., 2008. С. 13–17.

## Развитие гуманитарной культуры студентов вуза в условиях междисциплинарной интеграции дисциплин гуманитарного цикла

Жеглова Ольга Александровна, ст.преподаватель  
Тюменский государственный университет

Современный этап развития высшего профессионального образования характеризуется принятием федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) третьего поколения. Данные стандарты, по мнению разработчиков, призваны модернизировать российскую систему высшего профессионального образования с учетом новых реалий развития страны и общества, а также международных тенденций, нашедших наиболее полное выражение в Болонском процессе. В качестве одной из общекультурных компетенций определяется умение выпускников вуза основываться на базовых знаниях в области общегуманитарных наук (философии, психологии, культурологии, истории), способность понимать проблемы взаимоотношений общества и человека, взаимосвязь свободы и ответственности, значение нравственного и ценностного выбора, расширять кругозор в контексте полученного культурологического знания, развивать умение использовать гуманитарные знания в своей социальной и профессиональной деятельности. Однако преподавание цикла гуманитарных дисциплин в вузе зачастую не имеет общей цели и стратегии обучения. В результате осведомленность студентов в области гуманитарных наук представляет собой «лоскутное одеяло» из отдельных никак не связанных между собой фрагментов.

На наш взгляд, построение образовательного процесса в вузе на принципах интеграции позволит объединить отрывочные знания в целостную картину, а также раскрыть и реализовать личностный потенциал студентов. Интеграция в образовании определяется современными учёными как «объединение, органическое слияние образовательных учреждений, систем, подходов, направлений, образовательных программ, разных предметов или их элементов внутри образовательных областей» [4]. Другими словами, интегративное содержание разных образовательных областей предполагает взаимопроникновение идей, понятий, принципов, подходов развивающего обучения.

Обращаясь к истории образования, необходимо отметить, что феномен интеграции имеет глубокие дидактиче-

ские корни и развитые исторические традиции. «Всё, что находится во взаимной связи, должно преподаваться в такой же связи», — писал великий педагог Я.-А. Коменский. В педагогической литературе с понятием междисциплинарная интеграция часто соседствует понятие междисциплинарные связи. Такие связи дают возможность взглянуть на предмет с разных сторон, понять и усвоить на основе межсистемных ассоциаций весь предмет или явление действительности.

Идея определения содержания образования на основе междисциплинарного подхода принадлежит Д. Локку. Впоследствии эту идею развивал И.Г. Песталоцци, раскрывший многообразие и значимость соотношения между собой учебных предметов начальной школы: «Приведи в своем сознании все по существу связанные между собой предметы в ту именно связь, в которой они действительно находятся в природе» [7].

Основоположником концепции междисциплинарной интеграции в образовании считается Д. Дьюи, определивший антропоцентрический характер данного феномена. В разработку вопросов теории и практики рассматриваемого понятия внесли свой вклад многие российские ученые: В.С. Библер, А.Я. Данилюк, Ю.И. Лик, А.А. Пинский, В.В. Усанов, Т.Г. Браже, Г.К. Максимов и др.

Отечественные и зарубежные исследователи определяют междисциплинарную интеграцию как условие реализации процесса формирования учебной деятельности на основе междисциплинарных связей.

А. Я. Данилюк выделяет три принципа интегративной организации образования:

- 1) единство интеграции и дифференциации;
- 2) антропоцентрический характер интеграции;
- 3) культуросообразность интеграции [3].

В своей работе в качестве основного мы выделяем принцип культуросообразности, который позволяет взглянуть на образование с точки зрения приобщения студентов вуза к культурным ценностям. **Студент** в переводе с латинского языка означает *усердно работающий, занимающийся, т.е. овладевающий знаниями*. Студенческий возраст — это период юношеского максимализма и начальный период взрослости. На этот же пе-

риод приходится процесс «самости» — самопознания, самореализации, самоопределения, самоуправления, самосовершенствования. В студенческие годы активно формируется «Я-концепция» личности, её миропонимание и мировоззрение. Для студенческого возраста характерны юношеские увлечённости, оптимизм и вера «в светлое будущее», наиболее активное развитие нравственных и эстетических чувств. Процесс становления личностных черт в юношеском возрасте описан в работах Б.Г. Ананьева, И.С. Кона, В.Т. Лисовского и др. Учёные отмечают у данной возрастной категории усиление сознательных мотивов поведения, целеустремленности, решительности, настойчивости, самостоятельности, инициативности. Повышается интерес к моральным проблемам (цели, образу жизни, долгу, любви, верности и др.). С психофизиологической точки зрения, для студента будут характерны наименьшие величины латентного периода реакций на простые, комбинированные и словесные сигналы, оптимум абсолютной и разностной чувствительности анализаторов, наибольшая пластичность в образовании сложных психомоторных и других навыков. Сравнительно с другими возрастами в юношеском возрасте отмечается наивысшая скорость оперативной памяти и переключения внимания, решения вербально-логических задач и т.д. Таким образом, студенческий возраст характеризуется достижением наивысших, «пиковых» результатов, базирующихся на всех предшествующих процессах биологического, психологического, социального развития [8].

Б.Г. Ананьев утверждает, что студенческий возраст является сенситивным периодом для развития основных социогенных потенциалов человека. Высшее образование оказывает огромное влияние на психику человека, развитие его личности. За время обучения в вузе, при наличии благоприятных условий, у студентов происходит развитие всех уровней психики. Они определяют направленность ума человека, т.е. формируют склад мышления, который характеризует профессиональную направленность личности. Для успешного обучения в вузе необходим довольно высокий уровень общего интеллектуального развития, в частности восприятия, представлений, памяти, мышления, внимания, эрудированности, широты познавательных интересов, уровня владения определенным кругом логических операций и т.д. [1]. Необходимым условием успешной деятельности студента является освоение новых для него особенностей учебы в вузе, устраняющее ощущение внутреннего дискомфорта и блокирующее возможность конфликта со средой. Следовательно, студенческий возраст является оптимальным для приобщения к миру культуры, совершенствованию качеств, которые помогут в дальнейшем выявить личностный и интеллектуальный потенциал взрослого человека.

Развивая интеллектуальные способности студентов, следует помнить о том, что человеческий интеллект немалым образом зависит от языковой способности порождать и воспри-

нимать речь. Текст, создаваемый человеком, отражает движение человеческой мысли, строит возможные миры, запечатлевая в себе динамику мысли и способы ее представления с помощью средств языка [6]. Итак, если обучение в вузе будет построено с учётом принципов гуманизации, где личность студента находится на первом месте, то язык следует считать главной конституирующей характеристикой обучаемого, его важнейшей составляющей. Таким образом, мы подошли к вопросу о важности развития языковой личности каждого студента вуза. Г.И. Богин даёт следующее определение языковой личности: языковая личность это человек как носитель языка, рассматриваемый со стороны его способности к речевой деятельности, т.е. комплексу психофизических свойств индивида, позволяющий ему производить и воспринимать речевые произведения [2]. В качестве критерия развития языковой личности учёный выделяет степень развития у личности дискурсивного мышления (*уровень правильности, уровень интериоризации, уровень насыщенности, уровень адекватного выбора, уровень адекватного синтеза*). Первые три уровня человек достигает в процессе своего развития, а четвёртый и пятый уровни связаны с формированием культуры общения. Поднявшись на высший уровень, личность получает возможность добиваться речевых эффектов, сходных с эффектами художественной словесности. Языковая личность обитает в мире текстов, её развитие происходит в активной дискурсивной деятельности, а текст в широком значении этого понятия является основой социально-культурной коммуникации. Теоретически, развивая языковую личность студентов (достижения ими четвёртого и пятого уровня), мы сможем способствовать расширению круга их познавательных интересов, эрудированности, обогащению словарного запаса, развитию абстрактного мышления.

Межпредметная интеграция различных знаний и умений студентов университета в сфере гуманитарного образования способствует целевому и содержательному взаимодействию соответствующих дисциплин, демонстрирует широту их возможностей, поскольку они обращены к личности человека, его духовным и нравственным ценностям. В качестве интегративного компонента, объединяющего все вузовские предметы гуманитарного цикла — историю, философию, психологию, право, педагогику, культурологию, языковые дисциплины (русский язык и иностранные языки), мы выделяем язык. Как известно, язык теснейшим образом связан с культурой: он «прорастает» в нее, развивается в ней и выражает ее. Язык и культура, будучи относительно самостоятельными феноменами, связаны посредством смысла языковых знаков. Язык определяет богатство и ассоциативное многообразие национальной культуры. Богатство языка, по мнению В.А. Масловой, обусловлено не только разнообразием словарного запаса и грамматическими возможностями, но и объемностью концептуального мира, концептосферой. Именно в рамках концептос-



феры формируется национальная языковая личность [6]. Развитие культуры, а именно ее гуманитарной составляющей находится в прямой зависимости от степени развитости языковой личности. Обращение к гуманитарной культуре является предметом нашего исследования. Под гуманитарной культурой мы понимаем высшее проявление идеальной деятельности человека (освоение и развитие его духовного мира), а именно — присущих лишь человеку специфических свойств и качеств, которые отличают его от других живых существ. Это олицетворение и возвышение человеческого в человеке, в свою очередь, способствует превращению личности в субъект культуротворчества.

Процесс обучения, построенный на основе принципов межпредметной интеграции гуманитарных дисциплин, способствует становлению языковой личности учащихся и, следовательно, повышению уровня гуманитарной культуры студентов. Используя язык в качестве интегративной основы гуманитарных дисциплин, следует особо выделять его конструктивную и аккумулятивную функции, так как первая способствует формированию мышления индивида, а вторая — накоплению и хранению информации.

В интегративное содержание необходимо включить работу с текстами культуры на основе законов и методов лингвокультурологии, психолингвистики, герменевтики для постижения исторических, философских, культурологических, языковых феноменов. Например, следует заниматься лингвокультурологическим анализом текстов, которые являются хранителями культуры. Приобщение человека к культуре происходит в процессе присвоения им чужих текстов. Использование психолингвистических интерпретационных методов, например контент-анализа, анализа метафор и идиом, позволяет понять, почему одни иноязычные идиомы легко понимаются и заимствуются, а другие нет. Таким образом, с помощью данного метода можно установить когнитивно обусловленные несоответствия в различных языковых картинах мира, а значит, лучше понять представителей того или иного иносоциума.

По нашему мнению, реализация межпредметной интеграции гуманитарных дисциплин в вузе должна осуществляться на двух уровнях:

- педагогической цели: становление языковой личности, обладающей свободой в выборе средств выражения и умеющей оперировать текстами таким образом, что форма текста выступает в качестве «содержательной формы» (по Г.И. Богину), которая является ключевым звеном в процессе развития гуманитарной культуры;
- содержания, методов и форм обучения: изучение текстов разных стилей и жанров из областей истории, философии, педагогики, культурологии, языковых дисциплин с использованием законов и методов лингвокультурологии, психолингвистики, герменевтики.

Целесообразно синхронизировать проблемное обучение в форме проблемного вопроса или анализа профессиональных инцидентов (причины конфликтов в ре-

зультате незнания норм профессионального поведения и особенностей культурных способов оформления речи в той или иной ситуации профессионального общения) с применением герменевтического метода (вчувствование, вживание в изучаемый материал (текст), его образное представление).

Практическую реализацию основных концептуальных положений герменевтики как общенаучной практики понимания и интерпретации гуманитарных явлений, вслед за А.Ф. Закировой, мы видим в использовании интерпретативных техник: диалога с автором художественного или публицистического текста, провоцирования конфликта интерпретаций, мереологического умозаключения, этимологического анализа, метафоризации, деметафоризации, игнорирования закона исключенного третьего, составления «встречных» текстов, диалога с собой и т.д. [5]. Наш опыт подтверждает также продуктивность интеграции эвристического и лингвокультурологического методов обучения (контент-анализ, т.е. интерпретация специфики профессиональных, обыденных концептов и понятий, особенностей поведения с учетом ценностных ориентаций культуры; фреймовый анализ) с психолингвистическим (опрос в форме открытого интервью, лингвистическая реконструкция культуры, технология контекстного наблюдения на основе видеомедиа материалов, рефлексия).

В этой связи в процессе межпредметной интеграции гуманитарных дисциплин необходим тщательный отбор учебных текстов и литературы для самостоятельного изучения студентами. Основными критериями при отборе текстов мы считаем, помимо собственно предметного содержания (исторического, психологического, философского, культурологического, языкового), эмоционально-чувственную ориентацию, которая затрагивала бы эмоции и чувства, открывала окно в мир своей и иной культуры. В процессе работы для осуществления принципа единства интеграции и дифференциации необходимо использовать уже имеющиеся у учащихся знания и опыт в области гуманитарных и профессиональных дисциплин в искусственно смоделированных преподавателем ситуациях общения. Именно поэтому сопоставление нового, приобретаемого студентами опыта с имеющимися у них знаниями и ощущениями всегда сопровождает процесс приобретения индивидуального опыта общения в социуме. Полезно обратить особое внимание на то, чтобы сопоставление лингвокультурных феноменов, приобретаемого и имеющегося опыта не сопровождалось оценками «плохо» — «хорошо». «Иное», «не такое как у нас», «любопытное, а значит заслуживающее изучения» — такими должны быть оценочные суждения. В работе необходимо использовать и принцип поликультурности, и принцип диалогичности, (сотрудничества, сотворчества воспитателя и воспитанника) который предполагает, что человек по своей сути диалогичен, что будет способствовать осуществлению антропоцентрического принципа интеграции.

*Литература:*

1. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: В 2 т. / Под ред. А.А.Бодалева и др. — М., 1980. Андреев А.А. Введение в дистанционное обучение. Ч. II. М.: МЭСИ, 1997. С. 50.
2. Богин Г.И. Модель языковой личности в её отношении к разновидностям текстов: АДД. Л., 1984.
3. Данилюк А.Я. Три принципа организации образования // Ежемесячный электронный педагогический журнал. [Электрон.ресурс]. Режим доступа: <http://rspu.edu.ru/university/publish/schools/2/6.html>
4. Загвязинский В.И., Закирова А.Ф., Строкова Т.А. и др. Педагогический словарь: учеб.пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. В.И. Загвязинского, А.Ф. Закировой. М.: Издат. центр «Академия», 2008. 352 с.
5. Закирова А.Ф. Методы педагогической герменевтики как средства гуманитаризации педагогического знания // Образование и наука. 2008. № 1. С. 3–13.
6. Маслова В.А. Лингвокультурология: учеб.пособие для студ. высш. учеб. заведений.// — М.: Издательский центр «Академия», 2001. — 208 с.
7. Песталотци И.Г. Избранные педагогические произведения. М., 1963, Т. 2—175 с.
8. Педагогика и психология высшей школы: Учебное пособие. — Ростов н/Д:Феникс, 2002. — 544 с.

## **Изучение студентами отечественного классического педагогического наследия как национальной ценности сферы образования**

Жуйкова Тамара Павловна, кандидат педагогических наук, доцент  
Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова

**Р**ешение многочисленных проблем национального образования, связанных с исследованием ценностно-целевых, содержательных, процессуальных и результативных аспектов этого сложного и неоднозначного социально-педагогического явления, не мысленно без решения более общей политической и социальной проблемы.

Сущность национальных приоритетов сферы образования нельзя понять без взглядов русских философов на аксиологические приоритеты национального образования.

Специфические позиции русских философов Н.А. Бердяева, В.В. Зеньковского, Н.О. Лосского, А.И. Ильина. С.Л. Франка и др. касаются их конкретной инструментальной подготовки национальных ценностей образования воспитания.

По мнению С.Л.Франка «русскому духу присуще стремление к целостности, к последней и высшей ценности и основе; благодаря такому стремлению русское мышление и духовная жизнь религиозна по своей внутренней сути, религиозность перетекает и проникает во все внешние сферы духовной жизни....будь то мораль, искусство, национальность». [1, с. 49]. Особо показательно отношение философов (Н.А. Бердяев, В.В. Розанов, П.А. Флоренский и др.) к уникальной по своей ценности личности над обществом. Эта уникальность проявляется в духовно-нравственной культуре, творческом отношении к опыту предшествующих поколений, нравственном здоровье, в мечтах о прекрасном и, прежде всего, в существовании в мире и спокойствии с другими.

В качестве другой специфической и приоритетной национальной ценности философы выделяли соборность. По выражению Н.О. Лосского, «каждый индивидуум в со-

борном единении с другими индивидами участвует во всей полноте и разнообразии жизни человечества». [2, с. 43]

Среди национальных приоритетов и П.А. Бердяев выделяет общинность, доминирующую в менталитете русского народа. По мнению философа, можно сделать вывод о приоритетности коллектива (общины) над индивидуумом, а также общение, возникающего и устанавливающегося внутри коллектива в процессе разнообразной образовательной деятельности. Эти понятия Н.А. Бердяев относит к национальным ценностям процесса образования и воспитания в России.

К другим ценностным свойствам русского народа Н.О. Лосский относил «особо чуткое различие добра и зла, умение зорко отметить несовершенство поступков, нравов, вечный поиск таких кардинальных общечеловеческих ценностей как совершенное добро, страстное искание истины и правды, абсолютного добра и смысла жизни». [3, с. 43]

Наряду с рассмотрением национальных черт народа, которые определяли ценностные приоритеты образования и воспитания, русские философы непосредственно разрабатывали сущностные ценности образования в России,

‘Так, например, И.А. Ильин под русской идеей, лежащей в основе образования, понимал «идею свободного предметно-созерцающего сердца: «Что такое русское воспитание без сердца и без интуитивного восприятия детской личности! Как возможна в России бессердечная школа, не воспитывающая детей в предметной свободе?». [4, с. 43]

В аспекте собственно ценностных приоритетов образования и воспитания русские философы (В.В. Зинь-

ковский, А.И. Ильин, П.Ф. Флоренский и др.), называли православие, в котором есть живая душа народа. Они придавали приоритетную роль чтению священных книг, молитв и литургии, патриотических произведений как источников, вызывающих сильные чувства и волевые стремления. Так, в частности И.А. Ильин подчёркивал, что «задача состоит во внесении религиозного православного духа в светское национальное самосознание, в новую национально-светскую культуру и национально-светскую цивилизацию». [5]

Другая не менее значимая ценность российского образования, согласно Н.О. Лосскому, есть — «естественная любовь к Родине и национальные чувства, то есть любовь к русскому народу, как носителю великих духовных ценностей». [6, с. 43]

Таким образом, в трудах философов российского зарубежья можно проследить различные позиции по вопросу приоритетности общечеловеческих и национальных ценностей.

Значимость для учителя общечеловеческих и национальных ценностей подчеркивали в своих трудах великие педагоги прошлого К.Д. Ушинский и Л.Н. Толстой.

Духовно-нравственный потенциал учителя К.Д. Ушинский видел, прежде всего, в успешности овладения им национальными и общечеловеческими ценностями. Так, характер взаимоотношений педагога с воспитанниками он определил аксиологическими категориями гуманистической этики: любви, добра, веры, дружбы, справедливости. К.Д. Ушинский считал главными ценностными ориентациями деятельность учителя — воспитание у детей любви к Родине, к своему народу, к его историческому прошлому, формирования их духовности на лучших традициях народной культуры, средствами родного языка, народного творчества, отечественной истории и географии. Велика роль личного наставника — высшей аксиологической категории в этом процессе.

Разрабатывая теоретические и организационные основы обучения будущих учителей, К.Д. Ушинский понимает престиж «народных учителей», которые вышли «... из среды народов внесли с собой его лучшие, характеристические свойства и его чистейшие привязанности». [7]

Творчество Л.Н. Толстого, также как и вся его практическая деятельность по обучению крестьянских детей, пронизано педагогическими идеями и являются аксиологическим фактором педагогического образования. Значительное место он отводил воспитанию как одной из кардинальных общечеловеческих ценностей, подчеркивая его приоритет перед обучением. Он проповедовал в качестве приоритетных аксиологических категорий любовь к людям и непротивление злу насилием. Большое значение Л.Н. Толстой придавал развитию образовательной среды. Школу он рассматривал как педагогическую лабораторию, а опыт яснополянской школы как базу научной педагогики, как пример воплощения идей народной школы.

Изучение национальных ценностей образования в педагогических системах многих выдающихся теоретиков

и практиков воспитания в России показывает, что национальные ценности образования в значительной мере обусловили их оригинальность и самобытность, инновационный характер, нисколько не умалив их общечеловеческий смысл (П.Ф. Каптерев, П.П. Блонский, С.И. Гессен, С.Т. Шацкий).

С.И. Гессен — ставит в своих исследованиях проблему соотношения культуры и образования в развитии личности. Он утверждает, что, в конечном счете, образование есть не что иное, как культура личности: «задачи всякого образования — приобщение человека к культурным ценностям науки, искусства, нравственности, права, хозяйства, превращения природного человека в культурного». [8, с. 33–57]. В культуре С.И. Гессен различал три слоя: образованность, гражданственность, и цивилизацию. В образованность он включает науку, искусство, нравственность и религию; в гражданственность — право и государственность; в цивилизацию — экономику и технику. Эти ценностные слои изучаются различными отделами философии, а также философской дисциплине соответствует особый отдел педагогики в виде как бы её прикладной части: логике — теория научного образования; этике — теория нравственного образования; эстетике — теория художественного образования. [9, с. 34]

В числе ценных педагогических приоритетов главным, по мнению, П.П. Блонского, является любовь к детям: «Любите не школу, а детей приходящих в школу. Перестаньте быть служаками, думающими об инструкциях сверху, и станьте людьми, думающими о детях».... вечный источник неудач учителя — невнимание к ребёнку, полное отсутствие психологического понимания в самом житейском смысле этого слова». [10].

Среди педагогических ценностей российского образования П.П. Блонский особое внимание уделял исследованию, исследовательскому методу, выводя их из методологии педагогического процесса с его закономерностями и принципами. Он считал, что для получения достоверных знаний в педагогическом процессе есть объективные методы исследования и ему не надо брать на себя роль психолога и педагога, профессионально владеющих тонким инструментарием человекознанием. Для методологии П.П. Блонского характерно скрупулезная отработка процедуры и техники исследования, что позволяет использовать его методологию в современных инновационных учреждениях.

Опираясь на данные методологические идеи, П.П. Блонский особое внимание уделял подготовке педагога, выдвигая в качестве главной ценностной ориентации этой подготовки — установку на всестороннее научно-обоснованное изучение учителем личности воспитанника. Сущностной чертой всех методик была у П.П.Блонского четкая гуманистическая ориентация учителя на бережное, заботливое и внимательное отношение к личности школьника, которую надо обследовать по всем параметрам (физиологический и умственный рост, темперамент ребенка, характеристики его поведения и мышления).

П.Ф. Каптерев пришёл к заключению, что основы отечественной школы и источник её усовершенствования и есть саморазвитие человека, применение к школьному обучению тех начал и методов, которые лежат в основе самовоспитания и самообразования. [11] Этими гранями педагогического мастерства должен в первую очередь обладать российский учитель. Одним из ценностных приоритетов отечественной педагогики 20—30 годов С.Т. Шацкий считал его нацеленность на решение задач социального воспитания. Ведущая роль школ в педагогической среде, по мнению С.Т. Шацкого, обеспечивалось стимулированием учителем формирования общественной направленности личности, развития качеств активного преобразователя не только педагогической, но и социальной среды. Деятельность первой опытной станции Наркомпроса обеспечила исследование влияния среды на рост и развитие ребёнка, использование в воспитательной деятельности активного созидательного потенциала в культуре среды, активное включение родителей в воспитательный процесс.

Эти идеи С.Т. Шацкого сейчас находят свое новое развитие в создании инновационных комплексов и в подготовке педагогических кадров для этого типа учреждений.

Одной из главных национальных ценностей российского образования была педагогическая культура учителя.

Проблема педагогической культуры учителя многогранна, среди ее граней одним из важных аспектов становится идея диалога культур. По М.М. Бахтину «гуманистическая парадигма воспитания» — это парадигма взаимодействия, сотворчества. По его мнению, диалог — это не просто общение, а выражение бытия и форма существования личности, т.к. он выступает основой творческого отношения к труду. Диалог культур, как одно из проявлений принципа историзма должен занять ведущее место в педагогике высшей школы. Благодаря использованию диалога культур как методологии историко-педагогического исследования, выявляется педагогическая картина эпохи, осмысливается роль и место каждого мыслителя и его концепции в истории образования.

Востребованность классического педагогического наследия, а также ведущие аксиологические идеи являются условием развития современного учения о национальных ценностях образования.

Изучение истории педагогики с будущими учителями, чётко сориентированное на общечеловеческие и национальные аксиологические приоритеты культуры и образования, приобретает более концептуальный и целенаправленный характер, стимулирует познавательный интерес студентов и в содержательном плане обогащает их профессиональную подготовку.

#### Литература:

1. Франк С.Л. Русское мировоззрение. //Духовные основы общества. М., 1992. — с. 49
2. Лосский И.О. Характер русского народа. М., 1990. — с. 43
3. Лосский И.О. Характер русского народа. М., 1990. — с. 43
4. Лосский И.О. Характер русского народа. М., 1990. — с. 43
5. Ильин И.А. Опасности и задания русского национализма. //Наши задачи. Т. 1. М., 1992. — 289 с.
6. Лосский И.О. Характер русского народа. М., 1990. — с. 43
7. Ушинский К.Д. Собрание сочинений в 11т. Т.2. М., Л., 1948.
8. Гессен СИ. Дальтоновский план и идеал трудовой школы. //Русская школа за рубежом. Прага. 1924. №5/6. с. 33—57
9. Фрадкин М.Г., Плохова Е.Г. Лекции по истории отечественной педагогики. М. 1995. — с. 34
10. Блонский П.П. Избранные педагогические произведения. М., 1961. — 298 с.
11. Каптерев П.П. Избр.пед.соч. /Под ред. А.М. Арсентьева. М» 1982, — 652 с.

## Технологические особенности построения метапоэтического пространства в практике преподавания русского языка как иностранного

Кузнецова Наталья Сергеевна, ст.преподаватель

Дальневосточный государственный аграрный университет (г. Благовещенск)

В системе высшего образования для преподаваемых дисциплин выделяют определенные требования. Русский язык как иностранный не является исключением. На сегодняшний день создана Российская государственная система сертификационных уровней общего владения русским языком как иностранным, в которую входят:

- базовый уровень (включающий элементарный уровень);
- первый сертификационный уровень;
- второй сертификационный уровень;
- третий сертификационный уровень;
- четвертый сертификационный уровень.



Российская государственная многоуровневая система тестирования включена в европейскую структуру языкового тестирования ALTE. Уровни владения русским языком как иностранным соотносятся с уровнями владения другими европейскими языками.

Минимальные обязательные требования к целям и содержанию обучения на каждом конкретном уровне содержатся в соответствующих российских государственных образовательных стандартах. Именно в государственном стандарте по русскому языку как иностранному отражены основные компетенции, которыми должен овладеть студент, в процессе обучения.

В государственном образовательном стандарте по русскому языку как иностранному выделяют коммуникативно-речевую компетенцию и языковую компетенцию.

Коммуникативно-речевую компетенцию составляют: интенции, а также ситуации и темы общения, речевые умения.

Языковая компетенция включает знания фонетики, графики, словообразования и морфологии, синтаксиса, лексики.

Исходя из образовательного стандарта по русскому языку как иностранному основной целью преподавания становится формирование языковой компетенции и коммуникативной компетенции на начальном этапе, а к концу обучения в вузе у иностранных граждан должна быть сформирована языковая компетентность и коммуникативная компетентность, позволяющие выпускникам-иностранцам стать конкурентоспособными как на российском рынке труда, так и на рынке труда своей страны.

Говоря о способах достижения цели овладения русским языком как иностранным, следует отметить, что в настоящее время возникла необходимость, пересмотра подходов к процессу обучения русскому языку как иностранному, поскольку те способы, которые используются, не всегда дают возможность достичь желаемого результата обучения.

В процессе преподавания необходимо особым образом выстроить образовательное пространство, которое в широком смысле можно понимать как пространство, в котором осуществляются образовательные услуги. В данном случае образовательное пространство связывается с технологизацией образования, экстенсивной и интенсивной передачей социокультурного опыта и социализацией [1, с. 13]. Применительно к процессу обучения образовательным пространством можно считать специально созданную «зону» окружения человека, в которой осуществляется его жизнедеятельность на основе субъект-субъектного и субъект-объектного взаимодействия. Для того, чтобы условия участия человека способствовали приемлемому качеству социально востребованных результатов, образовательное пространство необходимо специально организовать, чтобы условия образования адаптировать к особенностям человека [8].

Необходимо создать условия, позволяющие иностранным студентам научиться мыслить на русском

языке — это одна из основных задач преподавания русского языка как иностранного. Движущей силой мышления является проблемная ситуация, именно создание продуманных проблемных ситуаций на занятиях по РКИ позволяет оптимизировать процесс обучения.

Достичь поставленной цели можно с помощью метапредметного подхода, суть которого состоит в том, что в качестве содержания образования, транслируемого обучающемуся, в нем выступают культурные техники и способы мышления и деятельности [4, с. 7]. Можно добавить, что использование метапредметного подхода в процессе обучения дает основу для реализации идеи создания условий для «подлинной жизни на занятии» тогда занятие не только готовит к жизни, но и является средством познания учащимися важнейших проблем жизни. Занятие, построенное на метапредметной основе, обеспечивает содержательно-мировоззренческое сопровождение за счет целостного рассмотрения всех направлений, повышения уровня образованности обучающихся, расширения круга личностно значимых проблем, а также набора средств решения проблем. Занятия, построенные на метапредметной основе, должны быть посвящены, в первую очередь метапредметным вопросам и темам, то есть они могут быть раскрыты на разном предметном материале. Значение метапредметного подхода в образовании состоит в том, что он позволяет сохранять и отстаивать в обществе культуру мышления и культуру формирования целостного мировоззрения [3].

Так как речь идет об использовании метапредметного подхода в рамках преподавания русского языка как иностранного, то в процесс обучения должен носить транскультурный характер, то есть знания о русском языке необходимо давать через призму культур двух стран, в нашем случае России и Китая. Но знания должны быть «живыми». «Живые знания» — это форма, в которой Знания приобретаются в форме такого осмысления, которое связано с погружением Субъекта в Объект, а также с сочувственным переживанием объекта [6, с. 40]. Осмысление материала, связанное с погружением, возможно при создании на занятии, основанном на метапредметном подходе, метапоэтического пространства, которое является интеллектуально-эмоциональным «полем» в метафорическом дискурсе взаимодействия учителя (воспитателя) и воспитанников, включает полисубъектов в общение с книгой, живой природой, биосферой в целом посредством переживания, вчитывания, вчувствования, вслушивания в жизнь природы и слова; это метапредметное «поле» созидания, внутреннего принятия и творчества Жизни [2, с. 22].

В метапоэтическом пространстве возможно реконструировать этапы создания текста, что, в свою очередь, позволяет определить модель авторской поэтики отдельного текста или творчества в целом, а также дает возможность проникнуть в замысел творца, и на этой основе воплотить свое видение проблемы.

Ученые вводят понятие метапоэтического текста как ассоциативного пространства возможных интерпретаций [2, с. 23].

Постижение «законов созидания» текста открывает новый, скрытый от обыкновенного чтения текст — метапоэтический. И этот текст по своей природе способен открыть исследователю обширное пространство, в котором, как в скрытой части айсберга, проступает через авторскую рефлексия формирование особого творческого мышления, наделенного как вдохновением, так и полным отторжением результатов собственного творчества. И постижение глубины творческой мысли возможно только через язык, который «есть орудие, вырабатывающее ... долю мысли и кладущее на нее свой отпечаток. Но разложение, анализ мысли именно в том и состоит, чтобы каждый раз, как она появляется в речи, вычитать, отделять из нее то, что внесено в нее этим орудием» [7, с. 204].

В любом художественном тексте заложены данные об отношении художника к своему детищу, к тому материалу, который является основой вербального искусства [9, с. 32].

В процессе написания произведения автор постоянно осуществляет рефлексия над творчеством [9, с. 33].

На занятиях по русскому языку как иностранному в рамках метапоэтического пространства необходимо заботиться о том, чтобы объяснить состав и внутреннюю форму произведения и приготовить читающего к созданию своего значения, но не более; если мы будем сами сообщать значение, то в этом случае не объясняем, а только говорим, что сами думаем по поводу данного поэтического произведения. Необходимо признать относительную неподвижность образа и изменчивость его значения. Как посредством слова нельзя передать другому своей мысли, а можно только пробудить его собственную, так и в искусстве каждый случай понимания художественного образа есть случай воспроизведения этого образа и создания значения. Отсюда вытекает, что поэзия есть сколько произведение, столько же и деятельность [7, с. 232]. И в процессе обучения русскому языку следует давать возможность учащимся высказывать свои мысли по проблеме содержания текста, давать возможность интерпретировать высказывания авторов текстов. На теоретическом уровне методики преподавания именно здесь начинает отражаться такая область знаний как метапоэтика — поэтика по данным метапоэтического текста, или код автора, имплицитный или эксплицитный в текстах о художественных текстах, «сильная» гетерогенная система систем, включающая частные метапоэтики, характеризующаяся антиномичным соотношением научных, философских и художественных посылок; объект ее исследования — словесное творчество, конкретная цель — работа над материалом, языком, выявление приемов, раскрытие тайны мастерства; характеризуется объективностью, достоверностью, представляет собой сложную, исторически развивающуюся систему, являющуюся открытой, нелинейной, динамической, постоянно взаимодействующей с разными областями знаний. Одна из основных черт ее — энциклопедизм как проявление энциклопедизма личности художника, создающего плотный сущностный воображаемый мир в своих произведениях [9, с. 45–46].

Учитывая вышесказанное, при построении метапоэтического пространства на занятиях по русскому языку как иностранному необходимо:

1) учитывать уровень знаний русского языка иностранными студентами при отборе материала для занятий;

2) помнить, что между культурами двух стран (России и Китая) имеется существенная разница, что накладывает отпечаток на построение метапоэтического пространства;

3) выстраивать материал иерархично с опорой на несколько взаимосвязанных концептов (игра, искусство, творчество);

4) создавать предпосылки для творческой деятельности студентов, посредством которой будет происходить осмысление культур двух стран, а также активное усвоение русского языка;

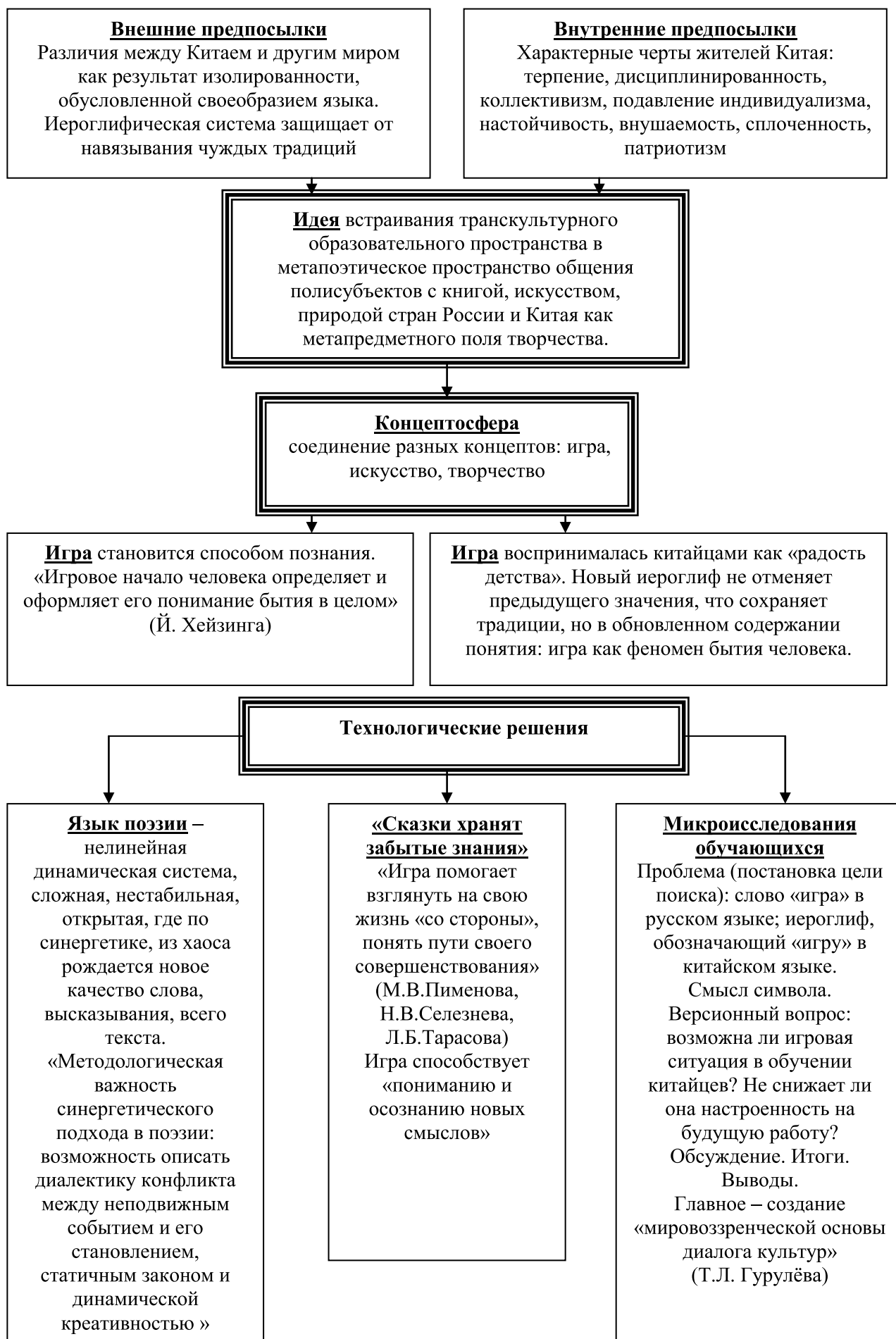
5) расширять мировоззрение обучающихся за счет их погружения в исследовательскую деятельность, способствующую саморазвитию личности;

6) учить студентов самостоятельной мыследеятельности, позволяющей постичь внутренний мир творцов-писателей и на этой основе обогатить свой внутренний мир.

Таким образом, занятия по русскому языку как иностранному представляют собой не просто передачу сведений по фонетике, лексике, грамматике русского языка, занятия становятся тем полем, в котором возможно самовыражение и саморазвитие. На первом этапе работы необходимо научить студентов-иностранцев работать с различными образами (текстом, картиной, музыкой и др.) Это возможно сделать через игру, творчество и искусство. Игра мыслится как активность индивида, направленная на условное моделирование некой развернутой деятельности. Это форма деятельности в условных ситуациях, направленная на воссоздание и усвоение опыта. Игра становится способом познания. Продолжением игры становится творчество, которое представляет процесс создания новых ценностей. В философском понимании творчество — это созидание нового, это единство репродуктивной и продуктивной деятельности. Человек в ходе постановки и решения проблем созидает новое [5, с. 314]. Творчество — это своего рода сценарный концепт. Обязательные компоненты сценария творчества выражены в виде понятийных признаков: «субъект» (творец), «объект» (результат творения), «предикат» (действие, деятельность, процесс деятельности, способность, умение).

Творчество и игра связаны с искусством, которое представляет собой творческую деятельность, направленную на освоение эстетических ценностей, то есть таких явлений, благодаря которым жизнь человека становится привлекательной, одухотворенной, осознанной [5, с. 123]. Связь игры, творчества и искусства многогранна, поскольку искусство в рамках метапоэтического пространства может рассматриваться, с одной стороны как самостоятельная категория, в которой отражается деятельность представителей искусства и их видение мира, а с другой стороны, эта категория будет являться тем цен-





тральным звеном, в рамках которого возможно собственное творчество посредством игры. Таким образом, искусство и всеобъемлюще, то есть включает в себя другие элементы, и обособленно одновременно.

На начальном этапе обучения иностранных студентов главная роль отводится игре, через которую отражается феномен бытия человека.

Теоретический замысел встраивания метапоэтического пространства в систему транскультурного образования иностранных студентов, изучающих русский язык как иностранный, можно отразить в виде модели, представленной в схеме (стр. 17).

Таким образом, технология метапоэтического пространства интерпретации текста — это возможное поле идей преподавания, обращенных через посредство прошлого и настоящего в будущее и противостоящее

жесткой традиционной схеме; это открытое, свободное пространство креативных действий в ситуативно не стимулированной поисково-исследовательской самостоятельной деятельности; это «живое» знание детей, нацеленность на творческое индивидуальное «Я» ребенка; это переживание практических проблем и открытий как свободная и ответственная инициатива; это мировоззренческие проблемы личности, ее взросления и самодвижения [2, с. 23].

Образовательное пространство являет собой социальную сеть, что предполагает интерпретацию художественного текста как метапоэтического, нацеленного на систему нахождения читателями собственного смысла. Метапоэтический текст призван способствовать обогащению интерпретирования как процесса становления гражданственности, условия диалоговых отношений [2, с. 23].

#### Литература:

1. Асейкина Л.С. Специфика образовательного пространства довузовской подготовки иностранных студентов // Новые технологии 2007. — №3. — С. 13–15
2. Ахметова М.Н. Интеграция как нахождение читателем собственного смысла в условиях метапоэтического пространства // Интерпретация текста: лингвистический, литературоведческий и методический аспекты: материалы III Междунар. науч. конф. (Чита, ЗабГГПУ, 10–11 декабря 2010 г.) — Чита, 2010. — 422 с. С. 22–24
3. Громыко Н. Метапредметный подход в образовании при реализации новых образовательных стандартов // Учительская газета №36 от 7 сентября, 2010
4. Каждый российский школьник может стать нобелевским лауреатом // Учительская газета №10 от 8 марта, 2011. — С. 6–7
5. Краткий философский словарь. — М.: «Проспект», 200. — 400 с.
6. Латыш Н.И. Сущность и основные направления развития современного гуманитарного знания // Учебное знание как основа порождения культурных форм в университетском образовании Материалы научно-практ. конф. (Минск, 14–15 ноября 2000 г.) Центр проблем развития образования БГУ Под ред. М.А. Гусаковского. Мн.: ЗАО «Пропилеи». 2001. — С. 39–46
7. Потебня А.А. Слово и миф. — М., 1989. — 624
8. Сериков Г.Н. Управление педагогическими системами обучения. Основы оптимизации. Учебное пособие. — Челябинск: ЧПИ, 1981–101 с.
9. Штайн К.Э. Гармония поэтического текста. Монография. — Ставрополь: Издательство СГУ. — 2006. — 646 с.

## Образовательное пространство и пространство «личное» обучающихся: соотносимость, взаимосвязанность как условие становления универсальных учебных действий

Литавор Вероника Сергеевна, аспирант, преподаватель

Забайкальский аграрный институт филиал Иркутской государственной сельскохозяйственной академии

Образовательное пространство непосредственно служит фактором осознанного взаимодействия человека с окружающим миром. Человек «пребывает» (присутствует) в образовательном пространстве в отличие от образовательной среды, в которую он только погружается, используя поток информации (И.К. Шалаев, А.А. Веряев). Образовательное пространство — фактор, определяющий процесс становления универсальных учебных действий

обучающихся. Это движущая сила, существенное обстоятельство. Но не просто внешняя движущая сила. Фактор как причина процесса является одновременно существенным внутренним обстоятельством, проявления которого фиксируются в «личном пространстве» индивида. По словам В.В. Налимова, человек непрестанно ведет с самим собой внутренний диалог, пристально всматривается в себя [8].

Образовательное пространство проектируется на основе проблемной ситуации, т.е. интеллектуального затруднения проблемного характера. Проблемные вопросы связаны с затруднениями проблемного характера и вызывают удивление, любопытство, стремление глубже познать предмет, радость успеха. Проблемный вопрос может возникнуть из нового факта, которому нет объяснения. Возникает ситуация критичности. Она заполняется примерами, положениями, фактами и т.д. то есть информацией из разных областей знаний, что позволяет считать ситуацию образовательным пространством, в которое можно «войти», чтобы познать истину. Проблемные ситуации общения студентов в образовательном процессе связаны с получением образования, выбором профессии, ролью научно-технического прогресса, а также с обсуждением проблем политики, экономики, экологии, культуры. В поисках разрешения проблемной ситуации обучаемый сталкивается с выбором, самостоятельной постановкой «В первом случае дискурсивное мышление составляет процесс формирования проблемы, во втором — систематическое доказательство истинности нового знания другим людям [9, с. 99].

С точки зрения современной дидактики, проблемное обучение — это обучение на основе выдвижения, поиска решения проблем и вытекающих из них задач, активизирующее интерес и мышление учащихся, способствующее развитию способностей. При использовании проблемного обучения в процессе изучения гуманитарных дисциплин в высшем учебном заведении реализуются, прежде всего, такие его элементы, как дискуссионность, развитие творческих способностей студента, углубленное внимание к задачам исследовательского характера. Сегодня под **проблемным обучением** понимается такая организация учебных занятий, которая предполагает создание под руководством преподавателя проблемных ситуаций и активную самостоятельную деятельность обучающихся по их разрешению, в результате чего и происходит творческое овладение профессиональными знаниями, навыками, умениями и развитие мыслительных способностей.

В основе проблемного обучения лежит идея известного отечественного психолога С.Л. Рубинштейна о способе развития сознания человека через разрешение познавательных проблем, содержащих в себе противоречия. Поэтому проблемное обучение раскрывается через постановку (преподавателем) и разрешение (студентом) проблемного вопроса, задачи и ситуации. Проблема — версия возникает в образовательном «поле» неизвестного знания человечеству, науки, культуре и т.д. Версионное занятие относится к основным видам проблемных. В проблемном обучении исключительное значение имеют личностный подход и мастерство обучающего [10, стр. 224]. В микроисследовании существенным моментом является то, что студент на занятии работает, как ученый-естествоиспытатель, он использует методы научного познания, пока не подозревая об этом. И если эти методы

станут его личными, то, на практике, студент столкнется с аналогичными путями решения проблемы, но уже в науке, отраженной в учебном предмете. Тогда ему станут понятными пути научного познания.

Задача современной высшей школы — выработать у студентов способность быть действенным профессионалом и гражданином, творческие усилия которого принимаются обществом и необходимы ему. Вводится понятие профессионального образа мира, формирование которого является одной из особенностей обучения специалиста. Профессиональный образ мира предполагает педагогическое проектирование универсальных учебных действий в условиях взаимосвязанных образовательных пространств (воспитательного, информационного и развивающего). Личное пространство индивида как субъекта коммуникативной деятельности и общения вписывается в гипотетическую схему конструированного образовательного пространства, центром научно-теоретического знания, которого является «практика» (универсальные учебные действия студентов) на рефлексивной основе. Образовательное пространство является фактором педагогического проектирования универсальных учебных действий студентов, то есть основной причиной, обуславливающей самореализацию потенциалов студентов в процессе овладения специальностью. Результаты образовательного процесса могут быть обозначены как личностные, метапредметные и предметные. Предметность и надпредметность в современном метапредметном подходе реализуют идею рефлексивности по отношению к предметности. Личностная образовательная программа строится на основе поиска путей самовыражения себя, своего «Я» в условиях этапов движения, когда обучающийся воспринимает и оценивает учебные ситуации в результате анализа, определяет возможность её изменения для решения проблемы. Устанавливается зависимость ключевых компетенций педагога и становления универсальных учебных действий обучающихся.

В.А. Ясвин замечает, что интегрированным критерием качества развивающего образовательного пространства является его способность обеспечить и обогатить информационно-смысловое «поле» его личностного саморазвития. Каждый субъект образовательного процесса раздвигает диапазон собственных возможностей и перспектив [12 с. 117; 175—177]. Пространственное окружение человека должно быть в определенной мере индивидуализировано. Это пространство персонализированное, личное.

Личное пространство — это пространство, где, согласно Мартину Буберу, личность говорит: «Я есть» индивидуальность: «Я таков». Все новые педагогические подходы, как свидетельствуют исследования, ориентированы на движение субъекта в образовательном пространстве. Поиски своего «места» в системе человеческих отношений направлены на выделение своего личного пространства в широком образовательном, на «необходимость найти свою нишу», которая позволила бы адекватно

раскрыть и реализовать индивидуальные способности и устремления (Н. Чанилова, В. Шкель). Итак, разворачивание своей «самости» желание выделить себя из окружающего мира и в то же время — «встраиваться» в этот мир — все эти устремления породили феномен «личного пространства»... Это пространство спонтанно, это индивидуальный мир личности, его внутренний мир, не открытый для других. И порою даже для самой личности он может быть неясным, неосозанным, туманным [4]. По Л.И. Новиковой, это «невидимое» личное пространство индивида, «куда не проникает ничей взор, где он прислушивается к себе и учится самостоятельно мыслить, выбирать, решать, делать» [11].

Встроенность личного пространства в образовательное происходит в ситуации средового подхода способа познания и самопознания, развития и саморазвития обучающегося. Среда ученые называют совокупностью ниш и стихий.

В синергетике, понятия «ниша» и «стихия» рассматриваются в аспекте средового подхода. «Ниша» — это определенное пространство возможностей, позволяющее детям удовлетворить свои потребности (природные, социальные, культурные). Стихия представляет собой неорганизованную, ничем не сдерживаемую силу. Эта сила действует в виде социального движения, информационного потока волны интереса ярко обнаруживаемого стремлению к чему либо, колебаний настроения, возбуждающих импульсов. [11 с. 47]. Она может носить позитивный или негативный характер.

Педагогическое проектирование является не просто функцией профессиональной деятельности преподавателя, но и стилем его работы. Педагог проектирует большие и малые образовательно-воспитательные системы, педагогический целостный процесс и микропроцессы, педагогические явления и ситуации, образовательную деятельность.

Проективное пространство — источник осмысления инновационных подходов, дискуссионная среда, где разворачиваются позиции, высказываются разные мнения, сопоставляются точки зрения, рождаются отношения сотрудничества. Технология целостного педагогического процесса представляет вариативную образовательно-воспитывающую систему взаимосвязанного содержания, методов, средств, форм обучения и воспитания лично и индивидуально ориентированную на развитие ребенка, и целенаправленный процесс развертывания субъект-субъектного продуктивного взаимодействия преподавателя и студента в образовательно-воспитательной деятельности [3 с. 28]

Проектирование приобретает характер производства, хотя ни внешние, ни внутренние основания для этого еще не выработаны. Многопроектность в условиях значительной истощенности натуральных ресурсов, активности перераспределения влияний приводит к ситуациям установления силовых отношений, к конкурентности проектов, обостряемой и возвышаемой до борьбы смыслов

(целей) или (и) к ситуациям становления новых типов кооперативности, взаимоподдерживаемых политик, существования в «параллельных» культурно-деятельностных пространствах.

Имеющая, в отличие от связанного с ней конструирования, ориентацию именно на получение определенного типа выгод и на изменение проблемной ситуации, проективная деятельность необходимо выводит себя в сферу социально-философских оценок и обоснований, и напротив, — является определяющим ядром в движении многих реальностей, привычных как объектов философского исследования.

Все, более определяясь проектирование выступает катализатором процессов технизации и тотализации идеального, эмпирической деятельностной основой рационализации и воспроизводства этих процессов. С этих позиций по-новому могут ставиться вопросы осмысления места человека в так технико-ориентированных пространствах, проблемы освоения человеком создаваемых им средств и парадигм дальнейшего развития.

Проектировочное знание, представляющее собой синтез, «слияние» предметного и операционального знания, получает в науке опору для усиления своей предметной составляющей. В то же время операциональная составляющая носит характер случайной, извлекаемой стихийно из индустриального опыта проектировщика.

В зависимости от акцентов в проектировании на тот или иной элемент структуры, проекты могут выступать по отношению друг к другу как конкурирующие, конфликтные или как «параллельные», «экологизированные». Проектирование выступает как попытка преодоления натурализма новой мифологии технического происхождения, вскрывая и разворачивая именно искусственную природу современной нам и выступающей в своем естестве реальности.

Но сама тенденция все большего связывания и проектирования, и управления проектами с идеальным пространством, попытка замыкания этого управленческо-проектировочного пространства «над миром и человеком» налицо. Тем более в нынешних условиях естественного и искусственного прерывания традиций, попыток преодоления разрывов, возникающего при этом полилогизма культур и деятельностей, когда проектирование может выполнить роль целостного основания как в деятельностном, так и в рационализирующем отношении (как эмпирическая основа). Происходит захват, включение в проектирование человека уже не только на индивидуально-историческом, на уровне родовом. Человек «технический» расширяет до проектировочного содержание и умение специальным образом использовать техническое. Люди, едущие на машинах, становятся еще и людьми, движущимися в проектах, в проектировании, занимаясь этим не только на профессиональном уровне. «Здесь можно привести аналогию между численностью автолюбителей-любителей и профессионалов. Однако к любителям нельзя предъяв-



лять пониженные требования в отношении вождения автомобиля, ибо общественный риск, связанный с небольшим вождением, слишком велик. А как быть с проектированием?». [6, с. 128] Новые преимущества и новая ответственность требуют особого внимания к осмыслению проектирования.

Важным критерием системы проектирования универсальных учебных действий студентов в образовательном пространстве является *локально-моделирующий* (вырабатывается стратегия обучения отыскивания смысла, истины, взаимодействия предметного мира с чувственным восприятием).

Развитие научной мысли вызвало появление в современном русском языке новых понятий, явлений, процессов. Так, вместе с понятиями «проект», «проектировать» возникло новое слово как лексический неологизм — «проектив».

Если «проект» обозначает целостное программное проектирование, построение образовательного объекта, то «проектив» — это ситуативное проектирование, построение (моделирование) ситуаций. Образовательная ситуация — средство достижения результатов преобразования. Это «новое поле деятельности», определенный временной и пространственный элемент педагогического процесса, выполняющий функции стимула и условий создания обучаемыми образовательной продукции (идей, проблем, предложений, текстов, опытов, схем, интерпретаций и т.п.) Образовательная ситуация является, в определении Ахмеджаповой Т.Д., системой интеллектуальных действий, включающих: а) постановку задачи; б) ориентировочную основу действий; и) соотношение с прежними представлениями; г) дальнейшее осмысление собственных действий и полученных результатов (новое видение предмета, результатов преобразования) [1, с. 7; 11]. «Проективы» возникли как следствие метапредметного подхода, метазнания, введения в образовательное пространство метапоэтических текстов, которые «провоцируют» дискуссии, проблематизируют реальную ситуацию, метафорический дискурс. Не случайно образовательное пространство в метафорическом определении обозначено «рамкой» мировосприятия, «регулятором» взаимоотношений человека с миром.

Ю.В. Сенько считает необходимым в современных условиях создавать качественно новое знание на разных уровнях, организуя процесс взаимодействия с текстом, представляющим возможности иллюстрации (Мы называем такой текст метапоэтическим). Этот текст, считает ученый, позволяет установить связь на методологическом уровне [11, с. 38–45].

Образовательное пространство «живого» знания, представляющее возможность дискурсивного общения студентов, — это метапредметное пространство, в метафизическом аспекте — возможностное поле идей, противостоящих жесткой схеме. Это открытое, свободное пространство креативных действий обучающихся, «жизнь как ответственный выбор» (И. Фрумин). В опре-

деленной мере решаются противоречия между традиционным подходом к формированию учебных действий студентов и необходимостью педагогического проектирования универсальных учебных действий в условиях взаимосвязанных образовательных пространств (воспитательного, информационного и развивающего); между целостным, недифференцированным восприятием образовательного пространства и современными требованиями обращения к проектированию образовательного пространства темы, учебного занятия, эвристическим и проблемным ситуациям, где происходит становление и развитие УУД обучающихся; между традиционным пониманием личности студента как объекта педагогического внимания и современным представлением встроенности личного пространства индивида как субъекта коммуникативной деятельности и общения во множество образовательных пространств, составляющих единое целое и обеспечивающих развитие УУД (универсальных учебных действий).

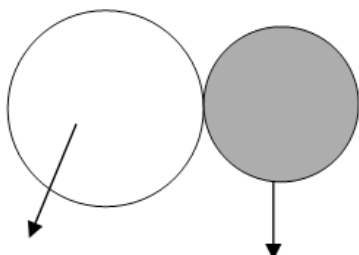
Личностное «живое» знание действительно формируется в этом пространстве, которое вписывается в широкое образовательное — форму существования трансляции социального опыта от поколения к поколению. В силу этого образовательное пространство является метапредметным, «возможностным» полем идей, проблем, гипотез. Фактором педагогического проектирования универсальных учебных действий обучающихся оно становится при следующих условиях: если образовательное пространство будет представлять собой многоструктурную модель взаимосвязанного воспитательного пространства, информационного и развивающего, в которое встроено личное пространство индивида, что обуславливает развитие универсальных учебных действий (УУД); если это пространство представляет собой «текущее» пространственно-временное содержание, включающее образовательное пространство проектов темы, учебного занятия, а также «проективы» как конкретные технологии ситуативного проектирования эвристических и проблемных ситуаций, формирующих УУД; если система проектирования УУД обучающихся в образовательном пространстве представляется как поэтапная с учетом: а) взаимодействия в малых группах; б) освоения предметной программы на уровне «опережающего» знания, построения «живого» знания при решении проблем единства Бытия Мира и Человека («событийности») в условиях встроенности «личного» пространства обучающихся в образовательное; если УУД участников учебного процесса будут формироваться в образовательных эвристических и проблемных ситуациях, сочетающихся с образовательным пространством ситуаций «проблемы-версии»; если личностная самообразовательная программа как пространство индивида строится на основе поиска условий самовыражения себя, своего «Я» на этапах движения: восприятия и оценки ситуаций в результате анализа; определения, что должно стать с ситуацией в процессе активности; что надо сделать для этого и как это сделать. Эти этапы движения (по Н.А.

Бернштейну) прослеживаются в моделировании системы проектирования УУД обучающихся в образовательном пространстве. Такова наша рабочая гипотеза наши предположительные суждения. Г.А. Ковалев определяет внутренний мир человека как «диалогический», что означает диалогичность «личного» пространства. Считают, что вступающие в диалог должны иметь разные позиции. Но М.М. Бахтин убедительно доказал, что позиции субъектов диалога могут совпадать. Так может быть установлено «поле согласия». Главное в том чтобы «живая» речь носила ответный характер. «Конечно, — пишет М.М. Бахтин, — не всегда имеет место непосредственно следу-

ющий за выступлением громкий ответ на него: активно ответное понимание услышанного <...> может стать до поры до времени молчаливым ответным пониманием, но это, так сказать, ответное понимание замедленного действия. Рано или поздно услышанное и активно понятое откликнется в последующих речах или в поведении слышавшего» [3, 246—247]. Молчаливое ответное понимание определенное время «хранится» в «личном» пространстве индивида.

Представим схематично проектирование типов связей образовательного пространства и пространства личного в гуманитарном педагогическом диалоге (рис. 1):

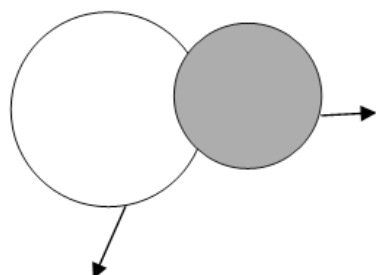
а)



Образовательное пространство

Тип связи: «Соприкосновение»

б)

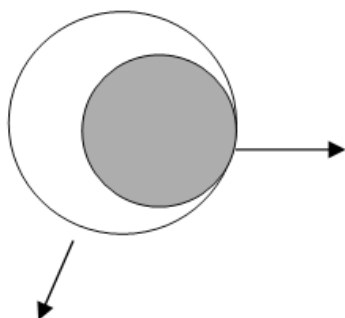


Образовательное пространство

Пространство «личное»

Тип связи: «частичное объединение»

в)



Пространство «личное»

Тип связи: «Совмещение»

Рис. 1.



Н.А. Бердяев пишет: «Солнце должно быть в человеке — центре космоса, сам человек должен бы быть солнцем мира, вокруг которого все вращается» [5, с. 175]. Метафоричность высказывания предполагает метапредметность.

Возникают новые условия: обучающийся, включаясь в образовательную ситуацию целостного процесса, усваивает технологические решения как метапредметные. Это становится основой его личностного знания. УУ и УТД (универсальные творческие действия) формируются в условиях новых педагогических ситуациях — образовательных, решающих проблему метапредметного подхода в практике обучения.

Метапредметные результаты высшего образования в нашей опытно-экспериментальной работе формируются поэтапно в моделируемом процессе, где на каждом этапе используются известные технологии, но особенным яв-

ляется выявление образовательной ситуации как средоточия метапредметных действий обучающихся. Именно образовательная ситуация метапредметного содержания связывает («склеивает») все известные технологии, представляя каждый этап моделирования как инновационный.

*На первом этапе* системы проектирования УУД обучающихся в образовательном пространстве ведущим звеном процесса становится образовательная ситуация темы обучения на уровне «опережающего» знания. *На втором этапе* это образовательная ситуация, в которой предметный мир взаимодействует с чувственным восприятием в решении новых проблем на уровне эстетического чувства (рефлексивно). *На третьем этапе* образовательная ситуация представляется как личностная, пространство субъектов деятельности и общения, поле «самодвижения». Типы связей образовательного пространства и образовательной ситуации представлены на рис. 2:

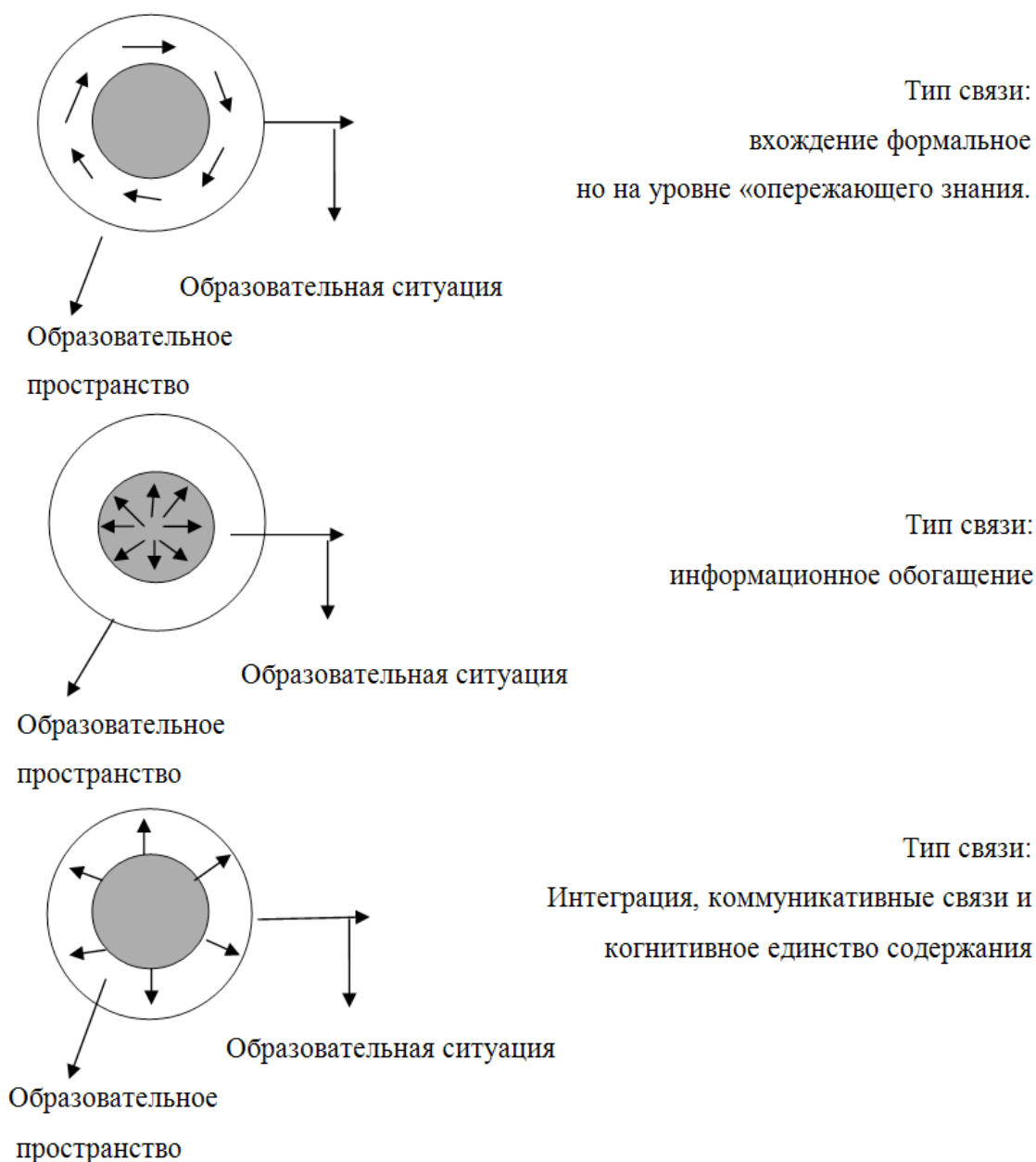


Рис.2.

Такова возможная схема планирования образовательных ситуаций в условиях целостного образовательного пространства.

В основу методики нашего исследования мы хотели бы положить требования, разработанные М.Н. Ахметовой [2, с. 86–87], осмысленные нами на основании собственного опыта:

Проектирование педагогической технологии рассматривается не просто в качестве функции работы преподавателя, но как стиль его деятельности.

Основной задачей всей работы является обнаружение проблемы («белого пятна» в науке и практике), соотношение путей решения проблемы со своими возможностями.

Находясь в позиции отбора рациональных решений проблемы, следует не бояться собственных подходов, поскольку время быстро меняет отношения, понятия, деятельность. В настоящей действительности, как можно было бы добавить, на «выходе» должен быть выпускник

креативный и готовый к смене социальных ролей (таково современное видение этого требования). В силу этого мы в собственном исследовании предусмотрели информацию об универсальных учебных действиях обучающихся на каждом этапе моделирования системы образовательного пространства и поля «самодвижения» индивида.

Особенно сложной сферой изучения является соотношение личностно значимого (духовного) знания и универсальных учебных действий обучающихся. В этом плане в нашем исследовании и опытной работе оказалось необходимо предусмотреть преодоление рисков социокультурной модернизации образования: ничего в мире не меняется так медленно, как человеческое сознание. В силу этого нам было необходимо опираться в своих поисках на искусство предвидения, научного прогнозирования, отвечая на вопрос современности — «как учить и воспитывать результативно, ориентируясь на вызовы будущего» [2, с. 86–87].

#### *Литература:*

1. Ахмеджапова Т.Д. Формирование информационной культуры студентов посредством проблематизации образовательной ситуации / Автореферат дис...канд. пед. наук. Чита. — 2009. — 20 с.
2. Ахметова М.Н. Педагогическое проектирование в профессиональной подготовке. Новосибирск: Наука. 2005. 308 с.
3. Ахметова М.Н. Практическая педагогика в аспекте проектной культуры: учебное пособие / Забайкал. гос. гум.-пед. ун-т. Чита, 2006. - 184 с.
4. Ахметова М.Н. Феномен «личного пространства» школьника-читателя в условиях интерпретации текста // Ученые записки: Чита: Изд. ЗабГГПУ. Серия филологии, истории, востоковедения. 2009. №3. (26).
5. Бердяев Н.А. Человек. Микрокосм или макрокосм /Русский космизм: Антология философской мысли. М.: Педагогика — Пресс. 1993. С. 171–175.
6. Гаспарский В. Праксеологический анализ проектно-конструкторских разработок. — М., 1978.
7. Генисаретский О.И. Опыт методологического конструирования общественных систем. //Моделирование социальных процессов. — М., 1970.
8. Налимов В.В. Разбрасываю мысли: В пути и на перепутье. М., 2000. 304 с.
9. Психологический словарь /Под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. — 2-е изд., перераб. И доп. — М: Педагогика — Пресс. 1998. — С. 99
10. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий [Текст]: в 2 т. — М.: НИИ школьных технологий, 2006. — (Энциклопедия образовательных технологий) — С. 224.
11. Управление воспитательной системой школы: проблемы и решения / Под ред. В.А. Караковского, Л.И. Новиковой, Н.А. Селивановой, Е.И. Соколовой. М.: Пед. общество России. 1999. 264 с.
12. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.Я. Ясвин. — М., 2001. — 366 с.

## **Патриотическое воспитание младших школьников средствами музейной педагогики**

Макарчук Яна Владимировна, кандидат педагогических наук, ст.преподаватель  
Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова (г.Абакан)

Одним из приоритетных направлений современного образования является патриотическое воспитание, основная цель которого в соответствии с государственными программами «Патриотическое воспитание гра-

ждан Российской Федерации на 2001–2005 годы», «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2006–2010 годы», «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2011–2015 годы», трак-

туется как воспитание личности патриота, любящего свою Родину, преданного Отечеству, готового служить ему своим трудом в открытой этносоциальной среде и защищать его интересы [1, 2, 5].

Изучение философской, психолого-педагогической литературы показывает, что во все времена одним из основных направлений являлось воспитание у ребенка любви к своей Родине, родной природе, а также бережное к ним отношение, что является актуальным во все времена и во всех обществах. Вопросы патриотического воспитания освещаются в литературных памятниках эпохи древнерусского государства, где главной идеей всех произведений является воспитание любви к Отечеству, готовности к его защите.

В дооктябрьский период проблема патриотического воспитания наиболее ярко отражена в трудах М.В. Ломоносова, Н.И. Новикова, А.Н. Радищева, В.Г. Белинского. Во взглядах на цель воспитания их объединяет мысль о том, что нужно воспитывать патриота, смелого, настойчивого, трудолюбивого, высоконравственного человека. Согласно идеям К.Д. Ушинского, русского ребенка нужно воспитывать в духе патриотизма, глубокой любви к Родине. Главное место среди задач воспитания он отводит воспитанию нравственности.

В начале XX в. большое внимание патриотическому воспитанию уделяли Н.Ф. Бунаков, М.И. Демков, И.А. Ильин, П.Ф. Каптерев, В.Н. Сорока-Росинский, чьи идеи воспитания гражданина, проникнутого патриотическими чувствами, не потеряли актуальности и в настоящее время.

После 1917 г. тема патриотического воспитания стала одной из центральных, и выделялись два аспекта в решении данной проблемы. Ученые советского периода обосновали идеи воспитания советского патриотизма в единственном ключе — верности марксистско-ленинским коммунистическим идеалам, в подчинении личности интересам коллектива (М.И. Калинин, Н.К. Крупская, А.С. Макаренко и др.) [4]. Советский патриотизм вдохновлял людей на военные и трудовые подвиги, помог победить в Великой Отечественной войне, а затем восстановить разрушенную экономику.

Выдающийся мыслитель современности Д.С. Лихачев отмечал важность воспитания любви к Отечеству: «осознанная любовь к своему народу не соединима с ненавистью к другим» [3, с. 208]. Эта идея приобретает особую значимость в условиях поликультурного и полиэтнического общества. В.А. Сухомлинским выделялась важность воспитания в школе у ребенка советского патриотизма, который затрагивал бы все стороны личности человека — его сознание, чувства и волю.

Процесс перехода России от тоталитарного режима к гражданскому правовому государству в 90-х гг. XX века сопровождался пересмотром духовно-нравственных ценностей общества. После распада СССР и перехода российской экономики на рыночные отношения стали возрождаться национальные традиции досоветского периода. В результате этого возникла потребность в разработке

новых подходов к обучению и воспитанию подрастающего поколения с учетом имеющихся теорий и концепций патриотического воспитания. Обобщенно их представим.

В своих исследованиях отечественные ученые определяют патриотизм как политический принцип и философская категория (Н.И. Болдырев, Н.К. Гончаров, И.П. Тугаев), как сложное нравственное качество (В.В. Белоусов, Л.Р. Болотина, И.С. Марьенко, Д.Н. Щербаков, Н.Е. Щуркова и др.). С педагогических позиций, как и предыдущие исследователи, считаем, что патриотизм имеет духовно-нравственную основу, соответственно, это есть одно из направлений нравственного воспитания.

Взгляды педагогов на цели обучения и воспитания на современном этапе развития общества кардинально меняются в пользу развития индивидуальных способностей личности ребенка, развития его индивидуальности, самостоятельности, толерантности, инициативности. Известными представителями в области нравственного и патриотического воспитания постсоветского периода являются: Ш.А. Амонашвили, Е.В. Бондаревская, Г.Н. Волков, О.С. Газман, Л.И. Новикова, М.И. Шилова, Н.В. Щуркова и другие.

В требованиях новых Федеральных государственных образовательных стандартов общего образования указано на необходимость повышения качества общего образования современной личности посредством создания благоприятных условий в школе, так как в ней сосредоточена не только интеллектуальная, но и гражданская, духовно-нравственная жизнь школьника. Как видно, требования современной образовательной практики и имеющиеся теоретические подходы указывают на возрастающее значение и актуальность нравственного воспитания школьников, в том числе патриотического воспитания. Эмпирический опыт наблюдения и анализ существующей практики школьного образовательного процесса показывает, что все больше в сознание детей внедряется идеология индивидуализма (любить только себя, деньги — лучшее богатство и т.д.), в которой речи не идет о родном доме, родине и Отечестве.

Таким образом, недостаток личностей с патриотическими установками, патриотическим поведением в современном обществе наталкивает на необходимость решения следующей проблемы: каковы оптимальные педагогические условия, технологии и средства патриотического воспитания младших школьников в общеобразовательной школе?

Считаем, что музейная педагогика является одним из средств патриотического воспитания младших школьников в учебно-воспитательном процессе школы, так как младший школьный возраст (7–10 лет) является сензитивным периодом для любого социального влияния, в том числе, патриотического воспитания. Об этом свидетельствуют многочисленные специальные исследования ученых: А. Валлон, Ж. Пиаже, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, В.С. Мухина. В младшем школьном возрасте, когда формируются

основы личности ребенка, необходимо осуществление патриотического воспитания школьников в процессе их включения в разнообразные виды деятельности: учебную, игровую, трудовую, общение, направленные на воспитание бережного ценностного отношения к истории и культуре своего родного края, к обычаям и традициям своего народа и народов страны совместного проживания.

За последние десятилетия в поисках оптимальных путей и средств патриотического воспитания учеными рассмотрены различные технологии, среди которых определенное место занимает музейная педагогика. Понятие музейная педагогика трактуется как «раздел педагогической науки и построенная на его основе специфическая научно — практическая деятельность, ориентированная на передачу культурного опыта через педагогический процесс в условиях музейной среды» [6, с. 37].

Музейная среда является частью социокультурной среды и определяется нами как общественные, материальные и духовные условия деятельности человека, созданные в рамках музея, и отношения, которые возникают в процессе музейно-педагогической деятельности. Музейная среда включает в себя ряд компонентов: околмузейное пространство, музейное здание, экспозиция, экспонат.

Учеными исследованы различные аспекты использования музейной педагогики в воспитании школьников: роль школьного, краеведческого и других музеев в нравственном, эстетическом воспитании учащихся (Н.С. Кузнецова, И.Н. Микулан, С.О. Петрикова-Агафонова, И.М. Реморенко, Л.В. Шеметова, И.А. Шпаченко); развитие личности учащихся и формирование у них социального опыта средствами музейной педагогики (А.С. Огоновская, М.В. Соколова); развитие музейной педагогики в системе дополнительного образования (Г.В. Вишина).

Практика реализации музейной педагогики описана в трудах историков и ученых Хакасии: Я.И. Сунчугашева, Э.А. Севастьяновой, В.В. Рукосуевой и др., где Республика Хакасия рассматривается как регион, имеющий различные виды музеев, богатые культурно-исторические памятники. Республика Хакасия содержит в себе огромные возможности патриотического воспитания средствами музейной педагогики: проведение экскурсий в музеи под открытым небом, создание музеев образовательных учреждений, в том числе школьных музеев, научная и учебно-исследовательская работа школьников и т.д. Данная работа активно проводилась в Хакасии в советский период и возрождается в настоящее время, но еще не проникла во все уголки Хакасии.

В нашем исследовании мы пошли по пути включения элементов музейной педагогики в учебно-воспитательный процесс начальной школы с целью усиления патриотического воспитания младших школьников, для чего использовались доступные средства музейной педагогики. Отметим, что понятие «средства музейной педагогики» рассматриваются учеными как материальные средства, прежде всего: музейные экспонаты, основные и вспо-

могательные фонды, программные продукты, аудиовизуальные средства и т.д. Данные средства используются педагогами при создании школьных музеев совместно с учащимися в процессе учебно-исследовательской, поисково-собираательной работы школьников.

Одними из ведущих принципов опытно-экспериментальной работы явились принципы интеграции краеведческого материала с программным материалом, также системности и взаимосвязи учебной и внеучебной деятельности.

Технология использования средств музейной педагогики в патриотическом воспитании младших школьников заключается во включении элементов музейной педагогики в учебную и внеучебную деятельность учащихся в определенной системе.

На первом этапе нашей опытно — экспериментальной работы (сентябрь — октябрь 2007 г.) ставилась задача изучения уровня патриотической воспитанности младших школьников. На основе анализа научной и педагогической литературы были выделены структурные компоненты патриотической воспитанности, в соответствии с которыми определены показатели и критерии патриотической воспитанности младших школьников: когнитивный, эмоционально-побудительный, деятельностный и рефлексивный. Выявление уровня развития компонентов проходило согласно разработанной анкете и диагностическим методикам. Также была проведена прямая и косвенная диагностика ценностных ориентаций младших школьников (по М.И. Шиловой), соотносимых с патриотическими чувствами и знаниями. Для выявления уровня патриотизма как нравственного качества младших школьников были применены отдельные фрагменты программы изучения нравственной воспитанности школьников М.И. Шиловой, куда наряду с имеющимися критериями нами включен дополнительный — отношение к своей семье. На основе перечисленных методик мы проследили уровень патриотической воспитанности у каждого исследуемого школьника.

Результаты проведенного нами констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы показали недостаточность патриотических представлений и отношений у младших школьников, поэтому на формирующем этапе опытно-экспериментальной работы мы включили элементы музейной педагогики в учебную и внеучебную деятельность учащихся начальной школы. Элементы музейной педагогики были включены в следующие учебные предметы: математика, русский язык, край родной, трудовое обучение, изобразительное искусство во время их обучения во 2—3 классах.

Учителям экспериментальной группы предложили включить задания с краеведческим содержанием в следующие этапы урока математики: актуализация ранее изученного материала, закрепление, повторение. Были организованы уроки-путешествия по математике, содержащие исторические сведения о Хакасии с использованием экспонатов школьного музея. На уроках математики школьникам предлагались задачи, ответы на которые они могли

бы дать самостоятельно, а затем проверить себя, поработав в школьном музее с экспозициями: «Абаканский зоопарк», «Геологическое прошлое нашей Республики» и др.

В содержание уроков русского языка были включены следующие задания: списывание текстов стихов об истории, природе России, Хакасии, мини-диктанты, синтаксический разбор предложений с этнокультурным содержанием, морфологический и морфемный разборы слов.

Содержание уроков курса «Край родной» само по себе насыщено краеведческим материалом, но в него мы добавили чтение произведений хакасских поэтов и писателей, проведение уроков в школьном музее, на которых школьники знакомились с историей Абаканского зоопарка, мясокомбината, трикотажной фабрики, историей родной школы.

В целях освоения элементов национальной культуры на уроках изобразительного искусства школьники рисовали персонажей русских и хакасских сказок, костюмы русского и хакаского народов, родную природу, а затем оформляли тематические выставки в школьном музее. На уроках трудового обучения учащиеся изготавливали приглашения в школьный музей, элементы хакаского национального костюма — пого, лепили из пластилина курганы, стелы, а также воспроизводили сцены из жизни и быта древних людей. Учебная деятельность младших школьников обогащалась знаниями о своей Малой родине, ее истории и культуре.

Во внеучебной деятельности младших школьников патриотическое воспитание осуществлялось через проведение внеклассных занятий и занятий краеведческого кружка в соответствии с авторской программой, рассчитанной на два года обучения. Внеклассные занятия с младшими школьниками проводились в школьном музее на следующие темы: «Я — гражданин России», «Мой город», «Заповедник «Хакасский», «День защитника Отечества», «В бой мы шли не ради славы», «История улиц» и др.

Все они преследовали цель — воспитание у младших школьников патриотизма, уважения к национальной культуре и нравственного отношения к культурно — историческим памятникам своего родного края. Данный кружок функционирует на базе школьного музея школы №22 г. Абакана, в создании которого принимали участие сами учащиеся начальной школы; они продолжают собирать материал для музея, изготавливать материал для экспозиций и учатся самостоятельно их оформлять.

Системное патриотическое воспитание осуществляется только при наличии целенаправленной программы. Наша программа краеведческого кружка была рассчитана на два года обучения. Всего выделено 12 разделов (9 разделов изучаются на первом году обучения, 3 основных раздела на втором году обучения). Кратко остановимся на отдельных разделах программы кружка.

На первом году обучения после вводного занятия изучаются темы: «Наше наследие», «Что такое культурное наследие, что такое культура», «Путешествие на дно колддца времени», «Почему вещи попадают в музей?»,

«Мой музей: каков он?», «Музейные профессии», «Музей моей Республики», «Хакасия — родная земля!», «Распахнутая земля», «Учимся читать послания из прошлого», «В мастерской первобытного художника» и др.

На втором году обучения изучаются два больших раздела:

**1. Мы — юные экскурсоводы.**

**2. Мы — юные исследователи.** Школьники выступают в роли юных ученых, работая по темам «Мое генеалогическое древо», «Конкурс статей на тему: «Все начинается с родного гнезда!», «Тайна музейного экспоната». Также школьники готовятся к участию в школьной конференции и организуют саму конференцию.

Своеобразный рефлексивный отчет представляют учащиеся, готовясь к занятию по теме **«Чему мы научились?»**

Ведущая цель формирующего этапа нашей опытно-экспериментальной работы «Патриотическое воспитание младших школьников» реализовывалась также в процессе осуществления межпредметных связей для обеспечения системности в воспитании учащихся начальных классов. Например, на внеклассных занятиях школьники знакомятся с историей хакаского национального костюма, затем на уроках изобразительного искусства (или трудового обучения) воспроизводят его на бумаге, на уроке русского языка пишут сочинение на данную тему, а на уроке математики выполняют следующее задание: «Решив данные примеры, определи цвет деталей узора и закрась их».

Патриотическое воспитание младших школьников невозможно без экологического воспитания, поэтому обращалось внимание на природоохранную деятельность учащихся. Так, школьники знакомились с природой Республики Хакасия на внеклассных занятиях и при посещении выездной экскурсии в Республиканский музей-заповедник «Казановка», на уроках изобразительного искусства рисовали природные уголки Хакасии, на уроках окружающего мира анализировали и прослеживали неразрывную связь человека и природы и т.д.

Итак, на формирующем этапе исследования были подобраны такие виды работ, которые способствовали развитию у младших школьников всех компонентов патриотизма: когнитивного, эмоционально-волевого, деятельностного и рефлексивного.

На заключительном этапе опытно-экспериментальной работы (май 2009 г.) у учащихся экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) групп выявлен преобладающий средний уровень сформированности *когнитивного компонента* патриотической воспитанности, но у 31,5% школьников ЭГ обнаружен уже высокий уровень развития данного компонента патриотической воспитанности по сравнению с КГ (12,5%). Исследование показало, что у младших школьников доминировал средний уровень сформированности *эмоционально-волевого компонента* патриотической воспитанности. Данный компонент остался ярко выраженным по сравнению с





Рис. 1. Показатели уровней патриотической воспитанности младших школьников (экспериментальная, контрольная группы, ноябрь 2007 г., май 2009 г.)

когнитивным, особенно у школьников ЭГ (47%). У 28% младших школьников ЭГ наблюдался высокий уровень сформированности *деятельностного компонента* патриотической воспитанности. В КГ результаты распределились почти поровну (средний — 47%, низкий — 53%), высокий — отсутствовал.

Как показало исследование *рефлексивного компонента* патриотической воспитанности младших школьников на формирующем этапе опытно-экспериментальной работы в ЭГ, на контрольном этапе в ЭГ и КГ, у 70% учащихся в ЭГ наблюдается высокий уровень развития рефлексивного компонента. У школьников же КГ произошли незначительные изменения в развитии рефлексивного компонента патриотической воспитанности (у 50% — высокий уровень на констатирующем этапе, у 55% — на контрольном этапе опытно-экспериментальной работы).

Комплексное применение методов анкетирования, наблюдения и диагностических методик показало повышение уровня патриотической воспитанности младших школьников в ЭГ по сравнению с КГ и результатами констатирующего этапа (рис. 1).

Примененные нами методы вторичной статистической обработки данных опытно — экспериментальной работы ( $\chi^2$ ,  $t$  — критерий Стьюдента) позволили сделать вывод о том, что по результатам опытно-экспериментальной работы у школьников экспериментальной группы уровень патриотической воспитанности существенно повысился по сравнению с контрольной группой учащихся школы №22 г. Абакана.

Соответственно, можно утверждать, что проведенная нами опытно-экспериментальная работа оказалась успешной. В ходе ее проведения нами апробирована методика воспитания патриотизма у младших школьников средствами музейной педагогики, которая включает в себя проведение системы занятий по программе краеведческого кружка, взаимосвязанной с включением элементов музейной педагогики в содержание учебной и внеучебной работы с младшими школьниками.

В заключение отметим, что в постоянно изменяющихся условиях необходим поиск адекватных технологий патриотического воспитания подрастающего поколения, что является задачей не только педагогов, но и всего современного общества.

#### Литература:

1. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2006–2010 годы» [Электронный ресурс]. — Режим доступа: [http://www.llr.ru/razdel3.php?id\\_r2=55](http://www.llr.ru/razdel3.php?id_r2=55).
2. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2011–2015 годы» [Электронный ресурс]. — Режим доступа: [http://www.programs/patriot\\_2015.shtml](http://www.programs/patriot_2015.shtml).
3. Лихачев, Д.С. Раздумья [Текст] / Сост. и общ. ред. Г.А. Дубровской. — М.: Дет. лит., 1991. — 318 с.
4. Овчинникова, Н.П. Идея патриотизма и Отечества в истории русской педагогики [Текст] / Н.П. Овчинникова // Педагогика. — 2007. — № 1. — С. 93–102.
5. Постановление правительства Российской Федерации от 16.02.2001 № 122 «О государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2001–2005 годы» [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.ybs.ru/mincult/document/G01-0122.txt>.
6. Столяров, Б.А. Педагогика художественного музея: история и современность [Текст] / Б.А. Столяров // Воспитание школьников. — 2002. — № 7. — С. 37–43.

## Компетентностный подход как основа диагностирования коммуникативной компетентности специалиста

Мамедова Альбина Ваидовна, кандидат педагогических наук, доцент  
Рязанский государственный университет им. С.А. Есенина

Компетентностный подход является методологической основой для разработки модели специалиста, определяющей виды, структуру и специфику компетенций, и на ее основе макета Федерального государственного образовательного стандарта — ФГОС нового поколения для учреждений высшего профессионального образования. Под результатами образования при компетентностном подходе понимают наборы компетенций, выражающие, что именно студент будет знать, понимать и способен делать после завершения освоения дисциплины, образовательного модуля или всей образовательной программы. Усложняется и квалиметрическое сопровождение ФГОС в рамках компетентностного подхода, требующего диагностирования не только профессиональных компетенций, но и оценивание формирования творческих способностей и личностных качеств [2].

Практическая реализация общей модели оценивания качества учебных достижений студента в высших учебных заведениях осуществляется через систему средств и технологий оценки качества подготовки специалиста, адекватно отражающей результаты образования (компетенции) обучающегося в течение всего периода его обучения и развития.

Мы основываемся в своей системе описания результатов оценивания на таксономию Б. Блума [3], который рекомендует применять для описания результатов обучения шесть категорий обучения — знание, понимание, применение (умение), анализ, синтез и оценивание). Первые две категории характеризуют уровень освоения знаний. Остальные четыре относятся к интеллектуальным качествам более высокого уровня деятельности. Знание — в нашем случае это воспроизведение важной информации о коммуникативной деятельности будущего специалиста, компонентах коммуникативности, составляющие характеристики коммуникативной компетентности. Понимание — объяснение важной информации, о роли коммуникативной культуры в профессиональной деятельности специалиста. Коммуникативные умения — умения, необходимые для решения профессиональных проблем на вербальном/невербальном и паралингвистическом уровне. Анализ — решение открытых проблем. Синтез — нахождение эвристических ответов на проблемы. Оценивание — вынесение критических суждений, основанных на фундаменте знаний о коммуникативной деятельности в профессионально-деловой сфере.

Так как компетенция формируется в результате осознанной деятельности. Считаем целесообразным рассмотреть специфику общения как коммуникативную деятельность специалиста.

Коммуникативная компетентность специалиста определяется его коммуникативной деятельностью, которая протекает в профессиональной и деловой сфере. При этом профессиональная ее часть составляет содержательную сторону общения, а деловая — ее выразительная форма. Профессиональное общение будущего специалиста основывается на языке академическом, научном, публицистическом той сферы деятельности, которой посвящает себя студент бакалавриата, магистратуры — биология, химия, экология, юриспруденция, политология, психология, менеджмент, туризм и т.д. Деловое общение подразумевает «межличностную зону профессиональной коммуникации» [1, с. 14], акт социального взаимодействия, направленный на организацию и оптимизацию производственной, научной, коммерческой деятельности. Деловое общение рассматривается нами во взаимодействии таких регистров, как техника ведения беседы, телефонное общение в деловых целях, деловая корреспонденция, деловая документация и контракты, деловая встреча, презентация, техника ведения переговоров и средства массовой информации, ориентированные на деловой мир профессиональной сферы специалиста.

В рамках названного подхода рассматривается проблема общения и компетенции в общении, в процессе подготовки специалистов в любой сфере деятельности с точки зрения профессионально значимых коммуникативных качеств. Будущий специалист должен не только владеть знаниями, умениями и навыками в профессиональной сфере, но и уметь продемонстрировать эти знания, показать профессионализм, подтвердить правоту своих взглядов и идей, уметь правильно представлять результаты своей деятельности в письменной и устной речи.

Мы рассматриваем коммуникативную деятельность, как самостоятельный аспект профессиональной деятельности специалиста, через взаимосвязанные ее структуры: перцептивная — проникновение во внутренний мир партнера по профессионально-деловому общению; собственно-коммуникативная — направленная на установление взаимовыгодных целесообразных отношений; коммуникативно-операциональная — активное использование средств техники общения в профессионально-деловой сфере. Для успешного осуществления всех этих компонентов необходимы соответствующие способности, проявляющиеся в умениях, которые в свою очередь являются знаниями в действиях. Поэтому, считаем целесообразным, рассматривать структуру коммуникативной компетентности, в соответствии с компетенциями, необходимыми для осуществления коммуникации на определенных этапах: *перцептивную компетенцию*, от-

ражающую процесс восприятия и формирования образа партнера по профессионально-деловому общению и установления взаимодействия; *собственно-коммуникативную компетенцию*, включающую обмен информацией; *интерактивную компетенцию*, предусматривающую организацию взаимодействия.

К *перцептивным компетенциям* мы относим компетенции необходимые на начальном этапе коммуникативной деятельности, при процессе восприятия и понимания другого человека, ценностных ориентаций партнера по общению, то есть его идеалы, потребности, интересы, уровень притязаний; умение видеть главное в другом человеке, противостоять стереотипам восприятия партнера по деловому общению, а также компетенции связанные с умением самовыражаться, «подавать себя», для этого необходимы знания имеющихся у человека представлений о себе, что нравится в самом себе, что он приписывает себе, против чего возражает.

*Собственно-коммуникативные компетенции* определяют непосредственно сам процесс общения, специалист опирается на свою память, так как должен восстановить предыдущее общение, помнить индивидуальные особенности своих собеседников, уметь идентифицировать себя с предстоящим собеседником, заранее предвидеть возможную атмосферу, ощутить уровень предстоящих взаимоотношений и перспективу развития их, уметь завоевывать инициативу в общении и коммуникативное преимущество, необходимое для управления общением, уметь устанавливать психологический контакт с коллегами, аудиторией, уметь почувствовать общее настроение, создать обстановку коллективной творческой деятельности, уметь органично и последовательно действовать в публичной обстановке; уметь организовывать совместную творческую деятельность; уметь поддерживать общение введением беседы, риторических вопросов и т.д.; уметь распределять и поддерживать внимание; уметь выбирать наиболее подходящий способ поведения и обращения к коллегам, уметь анализировать поступки, поведение подчиненных; обеспечивать атмосферу благополучия. А также уметь, устанавливать обратную связь в процессе общения: по поведению партнеров по общению, коллег, подчиненных, по внешним проявлениям улавливать настрой; чувствовать изменения в их эмоциональных состояниях. Уметь диагностировать и корректировать результаты осуществленного общения, для моделирования в предстоящей деятельности. Собственно коммуникативные компетенции связаны с владением профессиональной речи и включают: владение терминологией данной специальности; умение строить выступление на профессиональную тему; умение организовать профессиональный диалог и управлять им; умение общаться с неспециалистами по вопросам профессиональной деятельности. Знание терминологии, умение устанавливать связи между известными ранее и новыми терминами, умение использовать научные понятия и термины в практическом анализе производственных ситуаций, знание

особенностей стиля профессиональной речи составляют лингвистическую компетенцию в профессиональном общении.

*Интерактивные компетенции* предусматривают умение налаживать целесообразные отношения с участниками производственного процесса, организовать совместную творческую деятельность; связаны с умениями контролировать эмоции, направлять диалог в соответствии с потребностями профессиональной деятельности, соблюдением этических норм и требований этикета составляют поведенческую компетенцию. Умения организации речевого поведения, которые влияют на создание и поддержание эмоционально-психологической атмосферы общения с коллегами и клиентами, на характер взаимоотношений участников производственного процесса, на стиль их работы. А также умение регулировать свое психическое состояние, понимать эмоциональное состояние собеседника, управлять своими эмоциями, снимать волнение, преодолевать нерешительность, устанавливать эмоциональный контакт. В профессиональной культуре общения становится особенно высокой роль социально-психологических характеристик речи, таких как соответствие речи эмоциональному состоянию собеседника, социальным ролям, деловая направленность речи. Оценочное отношение к высказыванию, осознание целевой установки общения, учет ситуации профессионально-делового общения, его места, отношений с собеседником, прогнозирование воздействия высказывания на коллегу, подчиненного, руководителя, умение создать благоприятную для производственного процесса атмосферу общения, умение поддерживать контакты с сотрудниками разного психологического типа и уровня образования включаются в коммуникативную компетенцию специалиста.

Нами разработаны вопросы, составлены анкеты для определения уровня развития и сформированности перцептивных компетенций (таблица 1) собственно-коммуникативных (таблица 2) и интерактивных компетенций (таблица 3), на которые студенты, преподаватели, сотрудники отвечают, определяя как свои коммуникативные компетенции, так и компетенции других людей, своих коллег, подчиненных, руководителей, сокурсников, своих преподавателей.

Для оценки уровня развития коммуникативных качеств нами предложен ряд критериев и показателей, выбор которых продиктован понятием профессиональной коммуникативной компетентности как способности строить эффективное целенаправленное профессиональное взаимодействие, основанное на совокупности знаний, умений и компетенций субъекта в сфере профессионально-делового общения.

Так как процесс формирования коммуникативной компетентности будущего специалиста рассматривается нами как поэтапное овладение коммуникативными знаниями о специфике профессионально-делового общения, умениями и компетенциями, считаем и систему оценивания

Таблица 1

## Выявление перцептивных компетенций

<b>Могу ли я/ может ли он/она у партнера по деловому общению определить</b>	<b>да</b>	<b>нет</b>
тип личности и темперамента		
внутренний мир по внешнему виду		
сходства и различия в поведении		
круг интересов, желаний и мотивов		
степень конфликтности, агрессивности		
<b>Могу ли я/ может ли он/она выразить партнеру по общению</b>	<b>да</b>	<b>нет</b>
свои приоритеты, взгляды на ситуацию		
скрыть отрицательные стороны характера		
продемонстрировать деловой стиль во внешнем виде		
соблюдение делового этикета		
деловой подход к решению проблемы		

Таблица 2

## Выявление собственно-коммуникативных компетенций

<b>Хорошая ли у меня / него/ нее память</b>	<b>да</b>	<b>нет</b>
сразу запоминаю/ет имя незнакомого человека		
помню/итв деталях особенности речи, внешнего вида собеседника		
могу/жет восстановить в подробностях ход беседы		
легко овладеваю/ет новыми терминами, понятиями, употребляю/ет в речи		
<b>Хорошо ли являюсь/он/она владеет языком профессионального общения</b>	<b>да</b>	<b>нет</b>
профессиональными терминами		
деловым этикетом		
научным стилем изложения		
<b>Владею ли я/владеет ли он/она умениями обратной связи</b>	<b>да</b>	<b>нет</b>
определить по внешнему виду/поведению партнера его отношение к проблеме		
изменить ход беседы в нужное русло		

Таблица 3

## Выявление интерактивных компетенций

<b>Владею ли я/владеет ли он/она умениями эмоциональной регуляции</b>	<b>да</b>	<b>нет</b>
контролировать свой гнев/расстройство/недовольство		
выражать радость/благодарность/похвалу/конструктивную критику		
<b>Могу ли я/может ли он/она оценить</b>		
свое эмоциональное состояние		
эмоциональное состояние партнера по деловому общению		
<b>Могу ли я/может ли он/она откорректировать</b>	<b>да</b>	<b>нет</b>
назревающую спорную ситуацию		
не толерантную атмосферу делового общения		

выстраивать согласно этим этапам. Этапы формирования представлены следующим образом:

1. Осознание роли коммуникативных компетенций в профессиональной карьере специалиста, механизмов и особенностей профессионально-делового общения: цели,

этапы и виды делового взаимодействия; а также развитие компетенций направленных на сотрудничество в процессе деловой коммуникации.

2. Формирование базовых коммуникативных умений профессионально-делового общения.

3. Формирование специальных умений, необходимых для успешного профессионально-делового взаимодействия.

4. Техники общения: оценка ситуации взаимодействия; ориентация в позиции и скрытых мотивах собеседника, исходя из его речевого и неречевого поведения; влияние и противодействие чужому влиянию; установление контакта; результативная аргументация.

5. Формирование индивидуального стиля общения, создание делового имиджа.

Знания и владение на практике качествами, входящими в данные блоки, оцениваем по следующим критериям: информационно-теоретического характера, практико-методического и личностно-технологического.

*Информационно-теоретический критерий* развития коммуникативной компетентности у студентов предполагает: наличие знаний о коммуникативной компетентности как ценностного качества будущего специалиста, о компонентах коммуникативной деятельности в профессионально-деловой сфере общения.

*Практико-методический критерий* развития коммуникативной компетентности у будущих специалистов основывается на компетенциях студента применять на занятиях, в реальных ситуациях полученные знания, умения профессионального общения, на владении студентом технологией делового общения, с использованием всей палитры техники общения.

*Личностно-технологический критерий* формирования коммуникативной компетентности предусматривает наличие способностей у студентов к коммуникативной деятельности, учета типа темперамента, особенностей характера, уровня общительности, эмоционально-ценностных качеств личности.

На основе поэтапного формирования данной характеристики и критериев оценивания предлагаем диагностировать коммуникативные компетенции на каждом этапе.

На первом этапе диагностируется, что студент знает о профессионально-деловом общении, какие механизмы взаимодействия и воздействия обеспечивают эффективность взаимовыгодной деловой коммуникации — так называемый блок компетенций — информационно-теоретического характера.

На втором этапе выявляем, насколько легко будущий специалист может устанавливать контакт, вступать в диалог, поддерживать деловую беседу, активно слушать, правильно воспринимать и понимать партнера по профессионально-деловому общению по вербальным, невербальным и паралингвистическим знакам общения, а также подавать и получать информацию; убеждать; понимать состояние партнера по деловому общению и создавать оптимальный климат делового взаимодействия.

На третьем этапе считаем необходимым выявление уровня сформированности компетенций — выступать публично на профессиональные темы, демонстрировать компетенции презентации; отстаивать свою точку зрения в групповой дискуссии; конструктивно подавать и прини-

мать критику; эффективно разрешать конфликтные и напряженные ситуации; преодолевать страх в общении с незнакомыми людьми; вести переговоры со сложными собеседниками.

На следующем четвертом этапе предлагаем диагностировать умения моментальной оценки ситуации взаимодействия; умения ориентироваться в позиции и скрытых мотивах собеседника, исходя из его речевого и неречевого поведения; компетенции влияния и противодействия чужому влиянию.

Данные компетенции второго, третьего и четвертого этапа предлагаем объединить в так называемый практико-методический блок.

На пятом — определяем стиль профессионально-делового общения специалиста, а также умения создания делового имиджа, что определит личностно-технологический блок коммуникативных компетенций.

Система оценивания коммуникативных компетенций, составляющих коммуникативную компетентность будущего специалиста на каждом этапе формирования коммуникативных знаний, умений и компетенций представлена в сводной таблице 4.

На основе представленных критериев определяем уровни развития коммуникативной компетентности у студентов: высокий, средний и низкий.

Высокий уровень — характеризуется наибольшей выраженностью развития коммуникативной компетентности по всем трем критериям. Студент владеет в достаточной мере знаниями о коммуникативной компетентности, как ценностном качестве личности будущего специалиста, детально представляет все компоненты коммуникативной деятельности, осознает роль коммуникативной деятельности в профессиональной деятельности специалиста. Студент владеет технологией педагогического общения, методами коммуникативной деятельности, активно использует на всех уровнях собственно-коммуникативной деятельности, активно использует систему приемов техники делового общения. Демонстрирует собой мобильный тип в общении, являясь коммуникабельным, оптимистически настроенным, обладает положительной нравственной доминантой.

Средний уровень характеризуется определенными знаниями о коммуникативной компетентности, о компонентах коммуникативной деятельности, проявляет умения, необходимые для проведения коммуникативной деятельности, но применяет их в зависимости от собственных интересов, проявляет коммуникативные качества личности, но применяет их избирательно.

Низкий уровень характеризуется наличием у студентов поверхностных знаний о коммуникативной компетентности, отсутствием интереса к коммуникативной деятельности, проявлением слабовыраженных коммуникативных качеств.

Мы считаем, что компетентностный подход в системе диагностирования помогает оценить, проверить на практике способность специалистов использовать



Таблица 4

## Диагностика уровня развития коммуникативной компетентности

Уровни развития коммуникативной компетентности	высокий	средний	низкий
Умеете ли Вы	довольно легко	не всегда	довольно сложно
вступать в контакт и удерживать его			
воспринимать и производить коммуникативные сигналы (вербальные, невербальные, паралингвистические)			
воспринимать сигналы, которые партнер предпочел бы скрыть			
задавать вопросы и стимулировать партнера к прояснению его позиций, предложений			
активно слушать (услышать и понять, что имеет в виду партнер)			
передать партнеру, что его услышали и поняли правильно			
понимать смысловой и контекстный ряд речи разных людей			
говорить доступно и понятно для каждого			
сбалансировать объем речи			
подобрать тему для беседы			
подобрать в соответствии с темой подходящую для нее интонацию и стилистику			
использовать в речи образы, метафоры, сравнения			
вести дискуссию и диалог			
выравнивать эмоциональное напряжение как свое, так и партнера			
убеждать, аргументировано доказывать			
остроумно шутить			
демонстрировать эрудицию			

в реальной ситуации, в профессиональной деятельности результаты образования — компетенции, в част-

ности коммуникативные, полученные в ходе учебного процесса.

*Литература:*

1. Астафурова, Т.Н. Стратегии коммуникативного поведения в профессионально-значимых ситуациях межкультурного общения (лингвистический и дидактический аспекты) [Текст]: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. — М., 1997. — 41 с.
2. Темнятина, О.В. Оценка результатов образования обучающихся ОУ НПО и СПО на основе компетентностного подхода [Текст]: методическое пособие. — Екатеринбург: ИРРО, 2009.
3. Bloom, B.S., Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals [Text]: handbook I, cognitive domain. — New York: Longman (Ed.), 1956.

**Проблема эффективности учебной деятельности**

Марчукова Оксана Юрьевна, преподаватель  
Энгельсский политехникум (Саратовская обл.)

**В** человеческой деятельности конечный результат характеризуется количеством и качеством продукции, экономичностью и эффективностью затраченных усилий на производство материальных и культурных ценностей. Всё это принято называть критериями эффективности труда. В процессе обучения основным критерием эффектив-

ности педагогического труда является усвоение и применение учащимися ведущих идей науки на базе развития творческого мышления. Совершенствование учебного процесса, повышение воспитанности детей и мастерства учителя принято считать основными показателями эффективности урока. В этих показателях отражаются те

положительные изменения, которые происходят при овладении учащимися основами наук, определёнными познавательными, интеллектуальными практическими навыками и умениями.

Что же поможет достичь высокой эффективности урока? Эту проблему, безусловно, нельзя решить без привлечения внимания учащихся к уроку.

Важными факторами привлечения внимания и включения его в учебный процесс является познавательная потребность и уровень развития психических процессов. Внимание тесно связано с восприятием и мышлением. Внимание возникает всякий раз при необходимости ответить на вопросы. Сравнительно недавно наиболее распространённой формой получения информации об усвоении нового материала был фронтальный опрос. Весьма широко он применяется и в настоящее время. Но каждый раз педагог оказывается на перепутье. Кого спросить? Хорошего ученика? Значит, опрос пройдёт быстро, и все остальные учащиеся прослушают качественное изложение материала, пройденного на уроке. Но хороших в классе не так много. Если спрашивать только их, то другие быстро поймут, что преподаватель их спрашивать не будет и перестанут учиться. К тому же, спрашивая только сильных учащихся. Преподаватель получает искажённую информацию о ходе обучения. Поэтому он вынужден вызывать к доске не только успешных, но и не очень успешных учащихся (совсем не успешных, как правило не вызывают, чтобы не сорвать урок).

Разработано много приёмов, которые позволяют обеспечить внимание класса и привлечь его к участию в опросе. На мой взгляд, наибольшей эффективностью обладают следующие приёмы: «неожиданность», «гипербола», «апелляция к авторитету», «провокация», «экспрессия», «сопереживание»

1. Приём «неожиданности». Используют в речи неожиданную и неизвестную информацию.

2. Приём «гипербола». Прибегают преувеличению, чтобы заострить внимание слушателя к предмету; это помогает выяснить причинно-следственные связи между событиями, процессами и поведением людей. Позже излагают свою позицию по затронутой проблеме.

#### Литература:

1. Габай Т.В. Педагогическая психология. М., 2003.
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология. М., 2001
3. Немов Р.С. Психология. — Т.2. — М., 2001
4. Давыдов В.В. «Учебная деятельность: состояние и проблемы исследования» — Вопросы психологии, 1991, №6
5. Бабанский Ю.К. «Оптимизация учебно-воспитательного процесса в учебной деятельности». М., Просвещение, 1983.

3. Приём «апелляция к авторитету» Для подтверждения правильности собственных мыслей ссылаются на авторитет науки, авторитет опыта (работы)

4. Приём «провокации». На короткое время вызывают у учеников реакцию несогласия с излагаемой информацией. Этот период используют на короткое время для подготовки учащихся к выводам, уточнению мысли и более чёткого определения позиции.

5. Приём «экспрессии». Используются средства усиления выразительности (формулировки, которые отличаются от привычного стиля)

6. Приём «сопереживания». Увлечённо описывают события и темы, связывающие педагога и учеников, не упуская подробностей. Это заставляет учащихся переживать.

7. Приём «прогнозирование». Основываясь на реальных фактах, делают прогнозы ожидаемых событий, чтобы подчеркнуть необходимые ценностные ориентации, определяющие интересы, требования и пожелания.

Используя эти приёмы в своей работе, я убедилась, что хорошее внимание может творить чудеса. Оно может даже компенсировать недостатки памяти и восприятия. И наоборот повышенная отвлекаемость, невозможность сосредоточиться мешает проявиться даже прекрасным способностям, что драматически сказывается на процессе обучения. Однако для решения сложных задач, выявления причинно-следственных связей недостаточно одного восприятия, необходимо размышлять, сопоставлять факты, накапливать знания. Познавательная потребность насыщается и активно взаимодействует с мышлением. Если стремление к впечатлениям остаётся доминирующей потребностью, то формируется поверхностная личность в будущем дилетант, при хорошей памяти — энциклопедист, но не исследователь, не генератор новых идей. Поэтому настоящее время актуален вопрос внедрения в практику обучения методов, которые способствовали бы творческому саморазвитию учащихся. Использование творческих задач стимулирует интерес учащихся к предмету, развивает навыки самостоятельной, индивидуальной и коллективной работы.

Приведённые приёмы эффективности деятельности помогут педагогу выстроить собственную концепцию обучения.

## Многообразие методологических подходов к дефиниции понятия об экологической культуре в области образования

Морозова Наталья Владимировна, начальник организационно-методического отдела Центра развития профессионального образования  
ГОУ ВПО МО «Академия социального управления» (г. Москва)

Одним из феноменов современного общества является стремление к признанию приоритета интересов личности.

На этом фоне усиливается внимание к процессам социального характера, связанным с деятельностью человека и его жизнеобеспечением. Это происходит в условиях ухудшения мировой экологической ситуации, характеризующейся вступлением в действие факторов глобальных масштабов, затрагивающих жизненные интересы всех народов и требующих их преодоления усилиями всего человечества.

Действительно, экологическая проблема сегодня проявляется в том, что в больших масштабах интенсивно происходит загрязнение окружающей среды: воздушного бассейна, почвы, водных ресурсов. Сущность экологической проблемы заключается еще и в том, что происходят качественные, структурные изменения в природной среде, нарушается баланс, динамическое равновесие, существующее в природе. Это ставит под вопрос существование сложившихся на земле форм жизни, включая самого человека.

Решение экологических проблем с точки зрения выживания человека определяет в значительной мере экологическую безопасность, которая является одним из основных ориентиров моделей устойчивого развития общества, разрешающих социоприродные противоречия.

Таким образом, в настоящее время современное общество оказалось перед выбором: либо сохранить существующий способ взаимодействия с природой, что неминуемо может привести к экологической катастрофе, либо сохранить биосферу, пригодную для жизни, но для этого необходимо изменить сложившийся тип деятельности. Последнее возможно при условии коренной перестройки мировоззрения людей, ломки ценностей в области как материальной, так и духовной культуры и формирования новой — экологической культуры [16, с. 134].

С этих позиций мы ориентируемся на представление об экологической культуре как таком виде культуры, который способствует сохранению и развитию системы «общество — природа». При этом учитывается, что экологическая культура — это многоаспектное понятие, поскольку она органически связана не только с сущностью личности в целом, но и с ее различными сторонами и качествами [16, с. 135].

Обращаясь к проблеме формирования экологической культуры, необходимо руководствоваться представлениями о соотношении между культурой и экологической культурой, а также структуре экологической культуры.

Существует две точки зрения ученых на соотношение между культурой и экологической культурой: первая — экологическая культура — это часть общей культуры, вторая — экологическая культура — это отдельный, самостоятельный вид культуры.

Анализ литературных источников показал, что большинство ученых считают экологическую культуру составной частью общей культуры. Так, Н.Ф. Реймерс, В.А. Игнатова, И.Н. Пономарева [14, 7, 13] рассматривают экологическую культуру как этап и составную часть развития общечеловеческой культуры, характеризующуюся острым, глубоким, всеобщим осознанием насущной важности экологических проблем в жизни и для будущего развития [16].

Противоположной точки зрения придерживается Н.Н. Моисеев, который считает, что экологическая культура — это не часть общечеловеческой культуры, а её новое содержание, новые оценки, новое качество, основу которых составляют универсальные ценности — Земля, Природа, Жизнь, Человек, общечеловеческие духовные ценности, передаваемые из поколения в поколение.

Таким образом, основываясь на представлении экологической культуры как части общей культуры можно говорить о тождественности их структур, в противном случае — о специфическом составе экологической культуры.

В целом, при рассмотрении структурного состава экологической культуры мы используем представление о ней как о системе взаимосвязанных компонентов.

С позиций культурологии экологическая культура представляет собой компонент культуры общества в целом и включает в себя оценивание средств, которыми осуществляется непосредственное воздействие человека на природную среду, а также средств духовно-практического освоения природы: соответствующие знания, культурные традиции, ценностные установки [16, с. 134].

В то же время, В.А. Ситаров и В.В. Пустовойтов определяют экологическую культуру с позиции социальной экологии как «нравственно-духовную сферу жизнедеятельности человека, характеризующую своеобразие его взаимодействия с природой и включающую в себя систему взаимосвязанных элементов: экологическое сознание, экологическое отношение и экологическую деятельность. Аналогично Б.Т.Лихачев определяет сущность экологической культуры, рассматривая её как органическое единство экологически развитого сознания, эмоционально-психических состояний и научно обоснованной волевой утилитарно-практической деятельности [16, с. 135].

По мнению И.Д. Зверева, известного специалиста в области экологического образования, экологическая культура формируется в образовательном учреждении в процессе овладения системой знаний о природе и взаимодействии с обществом, выработки сознания и понимания необходимости оптимизации взаимоотношений человека с окружающей средой, развития эмоционально-чувственного и нравственно-эстетического отношения к природе [6, с. 7].

Проведенный нами анализ представлений современных авторов об экологической культуре и их сопоставление показали, что практически все ученые в качестве ее компонентов, выделяют: экологические знания и экологическую деятельность (или умения, навыки). Эти компоненты экологической культуры мы обозначили как базисные.

Расхождения в представлениях о составе экологической культуры выявляются, прежде всего, по отношению к таким ее характеристикам, как: экологическое сознание, экологическое мышление, экологическое мировоззрение.

Так, И.Д. Зверев, Н.Ф. Реймерс, В.В. Мосолов, Е.Н. Никанорова, Н.А. Бирюкова считают, что в состав экологической культуры, помимо названных базисных компонентов, входит экологическое сознание [6, 14, 9, 10, 2]; Л.В. Моисеева — экологическое мышление [8]; Н.Р. Ахмадуллин, С.Н. Глазачев, В.Н. Осокина — экологическое сознание и экологическое мышление [1, 5, 18]; О.Н. Рябцева, экологическое сознание, экологическое мышление и экологическое мировоззрение [15].

Для оценки правомочности включения данных компонентов в экологическую культуру обратимся к определяемым в психологии понятиям: «сознание», «мышление» и «мировоззрение».

Так, К.К. Платонов, определяя понятие «сознание», раскрывает его структуру посредством следующих подструктур: простейшей формы эмоционального отражения, ощущения, мышления, восприятия, чувств, воли, памяти [12, с. 113].

Сознание эмпирически выступает как непрерывно меняющаяся совокупность чувственных и умственных образов, непосредственно предстающих перед субъектом в его «внутреннем» опыте и предвосхищающих его практическую деятельность, мозаика состояний, играющая более или менее значительную роль как во внешнем, так и внутреннем равновесии индивида [11, с. 600].

Что касается мышления, то в психологическом словаре приводится следующее определение: мышление рассматривается как составная часть и особый объект *самосознания личности* (выделено мною), в структуру которого входят:

- понимание себя как субъекта мышления;
- дифференциация «своих» и «чужих» мыслей;
- осознание еще нерешенной проблемы как именно своей;
- осознание своего отношения к проблеме.

Мыслительная деятельность побуждается мотивами, которые не только являются условиями ее развертывания, но и влияют на ее продуктивность. Мышление характеризуется единством осознанного и неосознанного [11, с. 295].

Таким образом, поскольку мышление — составная часть сознания (самосознания), то одновременное выделение сознания и мышления в качестве самостоятельных компонентов экологической культуры не является оправданным.

Под мировоззрением в психологии понимается система взглядов на объективный мир и место в нем человека, на отношение человека к окружающей его действительности и к самому себе, а также обусловленные этими взглядами основные жизненные позиции людей, их убеждения, идеалы, принципы познания и деятельности, ценностные ориентации [11, с. 282].

Важно, что содержание сознания превращается в мировоззрение тогда, когда приобретает характер убеждений. Мировоззрение имеет огромный практический смысл. Оно воздействует на нормы поведения, на отношение человека к труду, к другим людям, на характер его жизненных стремлений, на его быт, вкусы, интересы [11, с. 283].

Мировоззрение — ядро общественного и индивидуального сознания [11, с. 295].

Исходя из вышесказанного, одновременное включение в состав экологической культуры как ее отдельных компонентов сознания и мировоззрения или сознания, мышления и мировоззрения неправомерно. Кроме того, поскольку мировоззрение включает в себя: жизненные позиции, ценностные ориентации, идеалы, убеждения, принципы познания и деятельности, то выделять эти компоненты в качестве отдельных компонентов культуры и при этом включать ещё и мировоззрение нецелесообразно.

В контексте формирования компонентов экологической культуры перейдем к понятиям: «экологическое сознание», «экологическое мышление», «экологическое мировоззрение».

В.А. Скребец, характеризуя экологическое сознание в целом, отмечает, что это высший уровень психического отражения природной и искусственной среды, своего внутреннего мира, рефлексия места и роли человека в биологическом, физическом и химическом мире, а также саморегуляция данного отражения. Автор отмечает, что экологическое сознание выступает как непрерывно меняющаяся совокупность чувственных и мысленных образов, непосредственно отражаемых в аналитически создаваемых категориях и явлениях, непосредственно фиксирующих индивидуальный либо общественный экологический опыт, который предвосхищает экологическую практику [17].

А.Г. Бусыгин рассматривает экологическое сознание в качестве важнейшего императива «нового мышления» [3].

По мнению Басова М.В., экологическое мышление — это способность специалиста анализировать состояние и тенденции развития сложных экологических систем, выявлять общие и частные закономерности их функционирования, преобразовывать реальные экологические явления в картографический материал, в нормативно-правовую документацию и в математические модели [19].

Причем показателями определенного уровня развития экологического мышления являются следующие умения:

- предвидеть результат воздействий на экосистему;
- устанавливать скрытые взаимосвязи между наблюдаемым явлением и экологическими событиями, которые происходили в прошлом, и наоборот, на основании наблюдаемых явлений прогнозировать экологическую ситуацию;
- представить экологическое явление в целом на основе анализа его отдельных элементов;
- разделить общее явление на частные проблемы, отдельные экологические ситуации [19].

Таким образом, экологическое мышление проявляется в умении выстраивать воображаемую идеальную экологически обоснованную деятельность и реализовывать её на практике.

Однако наличие знаний — это еще не мировоззрение. Можно знать, но поступать иначе. Превращение знаний в мировоззрение происходит тогда, когда они запечатлеваются в сознании человека и становятся руководством его действий и поступков.

В отличие от мировоззрения обыденного, опирающегося на интуитивно-эмоциональное восприятие и житейский опыт, научное (экологическое) мировоззрение, по мнению О.Н. Рябцевой, базируется на систематизированных представлениях, научных знаниях о развитии и взаимодействии природы и общества [15, с. 4].

Наиболее полное представление о понятии «экологическое мировоззрение» приведено в Хартии природы, где оно раскрывается посредством его следующих составных частей:

- «знания, необходимые для сохранения и расширения возможностей по использованию ресурсов, сохраняя при этом виды и экосистемы на благо нынешнего и будущих поколений»;

- «деятельность в области социально-экономического развития, которая учитывает, что охрана природы является составным элементом этой деятельности»;

- осознание и утверждение приоритета всех форм жизни на Земле [4, с. 1–4].

Следовательно, экологическое сознание, как высшая форма психического отражения действительности, которая свойственна общественно развитому человеку, обеспечивает формирование экологического мышления, а экологическое мировоззрение, являясь ядром экологического сознания, влияет на развитие экологического мышления.

Таким образом, на основе проделанного нами анализа, нами принята структура экологической культуры, включающая компоненты:

- экологическое знание;
- экологическая деятельность;
- экологическое отношение;
- экологическое сознание.

Именно приобретенные человеком экологические знания, сформированное у него экологическое отношение, реализуемая им экологическая деятельность трансформируются в повседневное экологически оправданное поведение. На наш взгляд, экологически оправданное поведение является результатом формирования экологической культуры и в этом смысле интегральным показателем ее сформированности.

В таком составе экологическая культура формируется у человека всю жизнь, но при формировании этих компонентов у учащихся образовательного учреждения их содержание регламентируется как временными рамками, так и ограничением возможностей (ресурсов, условий), имеющихся у образовательного учреждения для формирования их экологической культуры.

### Литература:

1. Ахмадуллин Н.Р. Экологическая культура младших школьников: содержание, структура, диагностика: Учебно-методическое пособие. — Казань: Казанский государственный педагогический университет, 2004. — 64 с.
2. Бирюкова Н.А. Педагогические условия экологизации учебно-воспитательного процесса в медицинском училище: Диссертация кан. ...пед. наук. — Москва, 2000. — 111 с.
3. Бусыгин А.Г. Педагогика глобальной экологии. — Ульяновск: «Симбирская книга», 1996. — 192 с.
4. Всемирная хартия природы. Принята резолюцией 37/7 Генеральной Ассамблеи от 28 октября 1982 года Электронный ресурс.
5. Доступ: [http://www.un.org/ru/documents/decl\\_conv/conventions/charter\\_for\\_nature.shtml](http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/charter_for_nature.shtml)
6. Глазачев С.Н., В.И.Игнатова, С.Б. Игнатов, А.А.Марченко Экологическая культурология. — М.: Московский государственный гуманитарный университет им. М.А.Шолохова, 2008. — 332с
7. Зверев И.Д. Ведущие идеи и понятия в содержании экологического образования // Проблемы экологического образования в школе. — М., 1979. — С. 7–41.
8. Игнатова В.А. Интегрированные учебные курсы как средство формирования экологической культуры: Диссертация ... д-ра пед. наук. — Тюмень, 1999, 387 с. 46
9. Моисеева Л.В. Региональное экологическое образование. — Дис...д-ра пед. наук. — М., 1997. — 546 с.



10. Мосолов В.В. Формирование экологической культуры учащихся в условиях сельской школы: Дис...канд. пед. наук. — М., 2000. — 197 с.
11. Никанорова Е.В. Экологическая культура и факторы её формирования: философско-социологический аспект проблем: Дис...д-ра. филос. наук. — М., 1994. — 266 с.
12. Новейший психологический словарь / В.Б.Шапарь, В.Е. Россоха, О.В.Шапарь. — Изд. 3-е. — Ростов-на-Дону: Феникс, 2007. — 806 с.
13. Платонов К.К. Проблемы способностей. — М.: Наука, 1972. — 312 с.
14. Пономарева О.Н. Методическая система обучения экологии в средней школе: Дис... д-ра пед. наук. — Пенза, 2000. — 270 с. 90
15. Реймерс Н.Ф. Экологизация. Введение в экологическую проблематику. Учебное пособие — М.: Российский государственный университет — 1994. — 100 с.
16. Рябцева О.Н. Формирование экологической культуры учащихся в системе «школа — профессиональный колледж-вуз»: Автореф. дис.... канд. пед. наук. — Йошкар-Ола, 2005. — 24 с.
17. Ситаров В.А., Пустовойтов В.В. Социальная экология: Учебное пособие для студентов высш. пед. учеб. завед. — М.: Академия, 2000. — 280 с. 98
18. Скребец В.А.. Психологическая диагностика. Киев.: Межрегиональная академия управления персоналом. — 2001. — 152 с.
19. Осокина В.Н. Формирование экологической культуры студентов педагогического колледжа в процессе обучения: Дис...канд. пед. наук — М., 2004. — 181 с.
20. Экологическое сознание и экологическое мышление. Электронный ресурс. Доступ:<http://itsidea.ru/page/ekologicheskoe-soznanie-i-myshlenie>

## Единство педагогики и общественного процесса в трудах Теодора Литта

Бураченко Татьяна Яковлевна, кандидат педагогических наук, доцент;

Носкова Светлана Ардавазтовна, кандидат филологических наук, доцент

Сочинский государственный университет

Педагогический процесс — внутренне связанная совокупность многих процессов, суть которых состоит в том, что социальный опыт превращается в качества формируемого человека. Данный процесс представляет собой не механическое соединение процессов воспитания, обучения, развития, а новое качественное образование, подчиняющееся своим особым закономерностям. *Целостность, общность, единство* — главные характеристики педагогического процесса, подчеркивающие подчинение всех составляющих его процессов единой цели. Сложная диалектика отношений внутри педагогического процесса заключается: 1) в единстве и самостоятельности процессов, его образующих; 2) в целостности и соподчиненности входящих в него обособленных систем; 3) в наличии общего и сохранении специфического.

Теодор Литт настоятельно и неустанно писал и говорил о ценности и объективности культуры в целом и ее отдельных областей. В своих работах он опирается на метод интроспекции (самонаблюдения) и разрабатывает теорию «сопереживания», «вживания», «вчувствования» как средства интерпретации культуры прошлого. В более поздний период своей деятельности Литт стремится преодолеть психологизм интроспективного метода. Культуру прошлого он рассматривал как «застывшую жизнь», «объективированный дух». В 1927 году вышла

работа Литта «Руководить или растить», где ясно показана *двойственная природа* воспитательного процесса. Воспитатель выступает в равной мере с одной стороны как «защитник и представитель объективного духа», с другой — как защитник души, субъекта, жизни, «вырастающей из собственной причины». Школа занимает при этом свое место в едином целом культуры, являясь местом зарождения нового и лучшего мира и «зависимой переменной величиной» по отношению к обществу, культуре и жизни. В ответ на упреки об отдаленности школы и об искусственном характере обучения Теодор Литт пишет, что вся современная культура в целом является чересчур запутанной для того, чтобы подрастающий человек, стоящий на пороге жизни, самостоятельно смог бы изучить и впитать в себя эту структуру. Несоответствие между способностью к восприятию отдельной личности и всей массой культурного наследия составляет неизменную основу процесса воспитания.

Из этого вытекает первая *основная функция* школы: она должна быть не только местом, где подрастает молодое поколение, но также и местом, где происходит встреча и знакомство *с объективной культурой* [2, с. 56]. Школа дает молодому человеку дидактически упрощенную форму и упорядоченную модель культурной действительности. Литт подчеркивает, что *погружение* в объективную культуру не означает то же

самое, что *подчиненность* последней. Напротив: через хорошо организованную систему обучения подрастающий человек должен приобрести собственный взгляд на жизнь — в противном случае он стал бы беззащитной жертвой сверхмощи имеющегося, с которым он не в силах справиться.

Таким образом школа защищает и сберегает силы ученика, которые понадобятся ему в будущем. Школа должна отражать ценности культурной жизни на той высоте, которая лежит выше повседневных забот, и тем самым мобилизовывать духовные и нравственные силы молодого поколения, в которых заинтересовано каждое общество и каждая культура. Отсюда *вторая функция* школы по Теодору Литту: предоставить молодежи *идеальную эмпирическую систему* общечеловеческих ценностей. Даже если по каким-либо причинам невозможно отразить *идею* во всей ее чистоте, то следует, по крайней мере, обозначить направление, по которому должна идти школа через все моментальное: она должна соизмеряться с идеей нравственного и духовного развития, которой она подчинена. Эта идея требует самоограничения, но также и «являет собой радостное действие в рамках поставленных границ» [5, с. 29].

Педагогика культуры должна быть обращена скорее к настоящему, чем к прошлому, и черпать свои нормы скорее из современной жизни, чем из истории различных теорий. «Живая школа — больше, чем вечная революция», — считал Литт [3, с. 63]. Веяния времени неизбежно вторгаются в тишину школьных классов, и в первую очередь — в кабинеты руководства школ. О чем действительно стоит беспокоиться — чтобы школа в ее стремлении соответствовать требованиям своего времени не превратилась бы в копию или даже карикатурное отражение той суматохи, которая наполняет рынок жизни. Единство школы и жизни, о котором так много говорят, определяется неверно, если понимать под ним реакцию на каждое изменение в политических, социальных и мировоззренческих колебаниях педагогического сейсмографа. Напротив: школа принадлежит и должна принадлежать — в противовес всем революционерам от педагогики — к тем *консервативным* силам общества, которые несут ответственность за то, чтобы в движении вперед не было бы утерян смысл и содержание этого движения. Процесс образования обеспечивает преемственность *поколений* и отражает последовательность в череде времен и дней. Именно эта функция школы не допускает стремления к тоталитаризму. И чем быстрее и мощнее удары волн со всех сторон, тем более необходимо сопротивление людей и учреждений, в задачу которых входит создать гармоничную школу. И тот, кто требует выполнения планомерной, сосредоточенной образовательной работы в тишине школьных классов, не ссылаясь на новомодные программы, идеи и предсказания, тот не является представителем педагогических реакционных сил, а возвращает школе ее исконную роль и смысл.

Любая наука, устремляясь в будущее, опирается и на прошлый опыт. Но для педагогики знаменательно, что она, бросая взгляд назад, ожидает не только продолжения и расширения систематично упорядоченного знания, но прежде всего — обоснования и изложения своего собственного методического обоснования научного характера. Следствием этого является то, что каждый, кто хочет писать о педагогике, должен вначале изложить свою методологический взгляд на проблему. Эти размышления о методологии педагогики быстрее всего вводят нас в суть вопроса и являются сами по себе частью педагогической теории», — писал Т. Литт [4, с. 37].

Литт задается вопросом: можно ли создать такую теорию педагогики, которая включала бы в себя иррациональное мышление и культуру в их методической упорядоченности и целостности и приспособленности педагогическим задачам, и отвечает на него положительно: «Любая педагогическая теория, впитавшая в себя указанные компоненты, должна четко выйти за круг тех наук, которые находятся рядом с ней». Педагогическая теория обосновывает факты, но ее главное предназначение — служить практическому действию, и это ставит ее в ряд прикладных наук, свойство которых заключается в осуществлении теории на практике. Если бы это было возможно, то техника воспитания оказалась бы на практике чисто техническим делом. Но в действительности не существует постановки цели без психологии, и психологии без представления о цели [5, с. 87].

Теодор Литт исследовал такую важную сферу духовной культуры, какой является *педагогическая культура*. Понимая педагогическую культуру преподавателя как определенную степень овладения им педагогическим опытом, Т. Литт выделял слагаемые педагогической культуры: эрудицию, интеллигентность, педагогическое мастерство, умение сочетать педагогическую и научную деятельность, требовательность, потребность в самосовершенствовании. «Если сегодня вообще с большим трудом удастся из хаоса противоречивых тенденций прийти к синтезу, то для учителя эта трудность особенно велика; его профессии, как никакой другой, присуще *внутреннее напряжение*: он должен обладать глубоким профессиональным образованием и знанием предмета и быть одновременно связанным с общей культурой», — считал Т. Литт [2, с. 73].

Учитель должен помочь ребенку почувствовать культуру как единое целое, он является центральной фигурой культурно-исторической педагогики, потому что в духовной сфере нельзя передать то, чем не владеешь сам. И здесь особо важно осознание учителем этого сокровенного педагогического смысла, его принятие культуры как живого целого. Не муштровывать, не воспитывать и образовывать для данного случая, а заложить общие основы человеческого, гражданского и национального образования — в этом смысл обучения.

Особое место Т. Литт отводил гражданским и этическим нормам воспитателя, а исходным началом педагоги-

ческой культуры считал общую духовную и нравственную культуру человека, направляющую деятельность ученика. Вне духовной свободы мы в лучшем случае имеем дело с педагогикой, адаптирующей ребенка к среде, считал Т. Литт. Он писал, что реализация высоких идеалов обучения должна происходить в доброй, гуманной атмосфере, чтобы педагогический процесс был наполнен чуткостью и заботливостью, отзывчивостью и доброжелательностью, переживанием успехов и утверждением достоинства каждого ребенка. Вместе с тем Литт требует от учеников большого усердия, усидчивости и порядка: «Никогда ничего не делайте ради награды; действуйте во имя долга [1, с. 77]. Именно в грамотно построенном педагогическом процессе закладываются основы нравственности и гуманизма, и несомненная роль здесь принадлежит идеям Теодора Литта.

Сегодня реализация поликультурного образования выдвигает необходимость разработки программы подготовки преподавателя как посредника между культурами различных народов, организатора межкультурной коммуникации. Очевидно, что важными компонентами педагогического образования в условиях многокультурного мира и полиэтнического российского общества должны стать: знание преподавателем основных идей, понятий, задач поликультурного образования; культурологические, этноисторические знания, позволяющие осознать многообразие современного мира и специфику культурных проявлений на уровне личности, группы, социума, обеспечить понимание важности культурного плюрализма для личности и общества; умения выделять и вносить в содержание общего образования идеи, отражающие культурное многообразие мира; умения организовать педагогический процесс как диалог носителей различных культур во времени и пространстве.

Рассматривая тенденции многокультурного образования, Теодор Литт видел в нем область научного педагогического знания, образовательной практики и общественно-педагогической деятельности. Он считал, что

мощные социальные движения, происходящие в обществе, ведут к существенному раскрепощению индивида, к осознанию им своей значимости не только в персональном, но и в более широком масштабе и, соответственно, к росту его желания и стремления быть признанным другими членами общества прежде всего как личность со всеми ее индивидуальными проявлениями, интересами, имеющая в своем распоряжении права и возможности для полной, многосторонней и многоплановой самореализации. Первоначальные теоретические и практические многокультурные элементы, внесенные в немецкую педагогическую жизнь, известны как многоэтническое образование. Однако с течением времени они трансформировались в то, что сегодня называется многокультурным образованием.

Целью многокультурного образования сегодня является разработка образовательной политики, программ подготовки учителей, содержания образования, установление психологического и морального климата и отношений между всеми участниками образовательного процесса на всех его уровнях, при которых каждый школьник или студент имел бы все необходимые возможности для своего интеллектуального, социального и психологического развития.

«Хотя размышления о вопросах педагогики относятся к самым ранним проявлениям народной мудрости, и уходят в глубокое прошлое, до сегодняшнего дня педагогике все же не удавалось довести эти размышления до того научного обоснования и уровня, который позволил бы предъявить здесь широкий обзор определенных достигнутых результатов» [3, с. 42], самокритично писал Теодор Литт. Но все наследие этого ученого в области культурной педагогики говорит об обратном. Культуроведческий принцип образования, выдвинутый Теодором Литтом в Прусской Германии, был подхвачен и разработан далее его последователями. Положения Т. Литта о том, что образование и воспитание всегда соответствуют условиям жизни общества и его культуры были приняты как аксиома в педагогике.

#### *Литература:*

1. Theodor Litt. Der deutsche Geist und das Christentum. — Leipziger Universitätsverlag: 1997. — 90 S.
2. Theodor Litt. Die gegenwärtige Lage der Pädagogik und ihre Forderungen. In: Pädagogik und Kultur. — Verlag Julius Klinkhardt. Bad Heilbrunn: 1965. — 112 S.
3. Theodor Litt. Geschichte und Leben. — Leipzig/Berlin: 3. Auflage. 1930. — S. 54.
4. Theodor Litt. Individuum und Gemeinschaft. Grundfragen der sozialen Theorie und Ethik. — Leipzig/Berlin: 3. Aufl. 1926. — S. 94.
5. Theodor Litt. Möglichkeiten und Grenzen der Pädagogik. In: Pädagogik und Kultur. — Verlag Julius Klinkhardt. Bad Heilbrunn: 1965. — 112 S.

## Использование герменевтических методов и приемов в процессе формирования читательской компетентности студента вуза в условиях информационной среды

Плетяго Татьяна Юрьевна, ст. преподаватель  
Тюменский государственный университет

В условиях информационной среды важным источником получения информационного преимущества, по мнению Андреева А.А., становится способность личности оптимально и качественно оценивать и понимать поступающую информацию [2, с.84–85]. Одним из способов разрешения обозначенных проблем является реализация и внедрение в практику «Национальной программы поддержки и развития чтения», разработанной на период с 2007 по 2020 гг. Необходимо отметить, что основная цель разработки и реализации Национальной программы поддержки и развития чтения заключается в повышении культурной компетентности личности за счет формирования и развития ее читательской компетентности [9]. В связи с этим, с одной стороны, возникает необходимость формирования читательской компетентности студента с учетом образовательного и инновационного потенциала информационной среды. С другой стороны, деформированный характер чтения, обусловленный особенностями экранной культуры (фрагментарность восприятия, формирование эклектической картины мира, «скользящий» вид чтения и др.), требует обращения к герменевтическим методам и приемам, способствующих устранению негативных последствий экранной культуры.

С позиций компетентностного и личностного подходов читательскую компетентность студента вуза можно определить как интегральную характеристику личностных качеств, совокупность знаний и умений, определяющих готовность и способность к актуализации и обогащению личностного и профессионального опыта в процессе восприятия, интерпретации, понимания и личностного осмысления текста на основе владения стратегиями эффективного поиска, отбора и организации информации; оперирования различными социокультурными кодами; гибкого сочетания традиционных и электронных технологий чтения. Основу читательской компетентности составляет способность преобразования знаковой системы языка в культурно значимые смыслы. Необходимо отметить, что Ю.М.Лотман отмечал, что «само существование культуры подразумевает построение системы, правил перевода непосредственного опыта в текст» [7, с. 329]. Ученый рассматривает понятие перевода в более широком смысле, как любое преобразование жизненного опыта (вербального, эмоционального и др.). Таким образом, способность к актуализации опыта в ходе чтения рассматривается нами как способность перевода (преобразования) опыта в текст. Способность обогащения читательского опыта является готовностью преобразовать текст в опыт.

Герменевтика, берущая свое начало в философских учениях М. Хайдеггера, П. Рикера, в современный период

рассматривается как наука о понимании и механизмах смыслообразования. А.Ф. Закирова обозначила концептуально значимые положения педагогической герменевтики, к которым относятся:

- интегральность научного, педагогического, лингвистического и личностного опыта как основы интерпретации текста;
- синтез рационального и интуитивного постижения смысла в процессе понимания текста;
- синтез проективного и рефлексивного начал смыслотворчества;
- обратимость мышления;
- значимость временного фактора в осмыслении знания [4, с.193].

Экранная культура выдвигает новые требования к чтению, а именно, зачастую чтение носит спонтанный характер. В связи с этим Автономова Н.С. отмечает, что в условиях экранной культуры рефлексивный — как правило, незаметно для пользующихся этим словом — сближается с «реактивным» [1, с.484]. Как следствие, формируемый опыт в ходе спонтанного чтения в условиях электронной среды, соответствует, по меткому замечанию Рукомойниковой В.П., «опыту потока» [цит. 8, с. 89], который акцентирует лишь процесс чтения, безотносительно к его результату, заданной цели.

С позиций герменевтического подхода временное пространство личности читателя основано на поиске соизмерения прошлого, настоящего и будущего. Результатом такого чтения становится пролонгированный эффект событийности. А значит и само чтение является рефлексивным, требующим соотнесения личностного и текстового контекстов. В связи с этим справедливо высказывание Г. Гадамера о том, что настоящее может быть понято на основе прошлого, но последнее, в свою очередь, достигает более глубокого понимания через настоящее. По мнению В.А. Лекторского, сама рефлексия представляет собой определенный вид познания, имеющего активный характер, устанавливающего определенные связи и смысловые зависимости [6, с.269]. Соотнесение и наложение контекстов способствуют непрерывности познавательного опыта. Такой опыт, формируемый в ходе рефлексивного чтения, можно назвать «опытом соизмеримости». Необходимо отметить, что идея построения «опыта соизмеримости» была заложена уже в герменевтической традиции П.Рикера, который рассматривал перевод в более широком смысле как основу построения соизмеримости между языками и культурами [цит. 1, с. 583].

Построение опыта соизмеримости как наложения пространственно-временных, культурных и личностных кон-



текстов как нельзя кстати необходимо в условиях спонтанного чтения в электронной среде. Однако, современный исследователь медиафилософии В. Савчук с сожалением отмечает, что в медиасреде мы не способны воспроизводить контекст [10].

Объектом чтения в электронной среде становится гипертекст, для которого характерны нелинейность, фрагментарность и принцип монтажа, игра означающего, незаконченность, открытость, диалогизм, мультимедийность, интерактивность, виртуальность. У. Эко видел преимущество текста именно в его завершенности, благодаря которой читатель может переиначивать текст в течение всей своей жизни. В то время как с гипертекстом, как с конструктором, не смотря на его незавершенность, можно проводить лишь определенные манипуляции [12]. Как следствие этого можно предположить, что с герменевтических позиций переиначивание текста основано на открытости интерпретации как механизма, обеспечивающего не только декодирование значений, но и перекодирование смысла. Мы полагаем, что если значение можно только декодировать, то смысл в силу своей динамичности, индивидуального опыта личности и субъективно-значимой ценности может быть только перекодирован, то есть смысл переводим с одного уровня сознания (рефлексивный, рациональный и т.д.) на другой и наоборот. Интерпретация же гипертекста закрыта, поскольку она акцентирована только на модусе актуальности, настоящего времени.

Вместе с тем, нельзя не отметить, что гипертекст в электронной среде может функционировать как аудиовизуальный способ представленности информации. Как следствие, информация в электронной среде имеет многомерный характер, что, по справедливому замечанию Н.В. Громыко, требует полифокусного видения [3]. Новые информационные технологии способны представить полифокусность информации за счет синхронизации аудиовизуальных средств.

В условиях информационной среды чтение гипертекста децентрировано. Формируется фрагментарный, клиповый, нелинейный тип мышления. Валерий Савчук в отличие от традиционного понимания медиа как средства, вслед за медиатеоретиком Маршаллом Маклюэном, считает, что медиа не просто техническое средство, а само по себе сообщение, содержание, символический жест, ценный сам по себе [10, с.226]. Таким образом, сам гипертекст задает основы для формирования новых познавательных структур в ходе чтения. Как отмечает Шлыкова О.В. «Перемещаемое в мультимедийную форму информационное содержание не остается простым эквивалентом исходного содержания. Появляется «эффект добавленного содержания от формы», от мультимедийности» [11].

Большинство исследователей видят негативные последствия формирующихся познавательных структур. Отмечается поверхностный, «скользящий» характер чтения (эффект серфинга), характеризующийся смысловыми пробелами, формируемая картина мира носит эклектический характер [5, с.26–27].

Вместе с тем, рассматриваются и другие педагогические возможности информационной среды: развитие ассоциативных способов восприятия информации, интуиции, творческого мышления, пространственного воображения и др. Учитывая творческий потенциал информационной среды, отмечая негативные издержки электронного чтения, многие исследователи видят необходимость гибкого сочетания традиционных и электронных средств чтения. Одним из перспективных направлений исследования в области чтения является совершенствование механизмов смыслообразования (А.Ф. Закирова).

Представим особенности формирования читательской компетентности студентов вуза в рамках традиций герменевтики и экранной культуры.

Параметры сопоставления	Читательская компетентность с позиций герменевтики	Читательская компетентность с позиций экранной культуры
1. Временное пространство	Рефлексивное Проективная основа текста строится на основе соизмерения прошлого, настоящего и будущего	Спонтанное Проективная основа текста не задана, поскольку акцентирован лишь модус актуальности (настоящего)
2. Характеристики опыта чтения	Опыт соизмеримости	Опыт потока
3. Объект чтения	Текст	Гипертекст
4. Особенности интерпретации	Открытая интерпретация	Закрытая интерпретация
5. Вид представленности информации	Однонаправленная представленность информации (вербальный код)	Полифокусность информации на основе разнонаправленной представленности в медиасреде
6. Характеристики контекста	Наложение контекстов	Контексты отсутствуют
7. Тип познавательных структур	Линейный	Нелинейный, фрагментарный

Большим педагогическим потенциалом, направленным на минимизацию негативных последствий информационных средств, в процессе формирования читательской компетентности студента вуза являются герменевтические ме-

тоды и приемы, являющиеся гуманитарными механизмами образования.

Анализ исследований по данной проблематике позволяет прийти к выводу о том, что герменевтические методы



и приемы имеют большой творческий потенциал, направленный на минимизацию негативных последствий деформированного чтения, поскольку все они ориентированы не преобразование жизненного опыта студента. Представим герменевтические методы и приемы, направленные на формирование читательской компетентности студента в условиях информационной среды. К ним относятся:

- перевод текста одного жанра в другой и их сопоставительный анализ, включая тексты, функционирующие в информационно-электронной среде;
- перевод образа в его вербальную форму и наоборот;
- нахождение главного текста в гипертексте на основе восстановления причинно-следственных связей;

- составление собственного гипертекста на основе комментирования основных положений исходного текста;
- преобразование гипертекста в текст на основе его интерпретации с различных точек зрения;
- составление общекультурного контекста гипертекста на основе социокультурного комментирования.

Таким образом, герменевтические методы и приемы могут успешно использоваться в процессе формирования читательской компетентности в условиях информационной среды, способствовать актуализации ценностно-смыслового содержания текста, минимизации недостатков фрагментарного восприятия, преобразованию жизненного опыта личности студента.

### Литература:

1. Автономова Н.С. Познание и перевод. Опыты философии языка. — М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2008. — 704 с.
2. Андреев А.А. Педагогика высшей школы. Новый курс — М.: Московский международный институт эконометрики, информатики, финансов и права, 2002. — 264 с.
3. Н.В.Громыко. Самоидентификация сознания учащихся в условиях информационного воздействия. [http://www.situation.ru/app/j\\_art\\_985.htm](http://www.situation.ru/app/j_art_985.htm)
4. Закирова А.Ф. Входя в герменевтический круг...Концепция педагогической герменевтики: Монография. — М.: Гуманитар.изд.центр ВЛАДОС, 2011.-272 с.
5. Калмыков А.А. Интерактивная гипертекстовая журналистика в системе отечественных СМИ. Научное издание.. Москва, 200. — 84 с.
6. Лекторский В.А. Субъект, Объект, познание.. Академия наук СССР Института философии. Изд-во «Наука» 1980. 358 с.
7. Лотман, Ю.М. Избранные статьи. Т.3. Таллин, 1993.
8. Лутовинова О.В. Лингвокультурологические характеристики виртуального дискурса: монография/О.В. Лутовинова.-Волгоград: Изд-во ВГПУ «Перемена», 2009.-477 с.
9. Национальная программа поддержки и развития чтения на 2007—2020гг. <http://www.fapmc.ru/news/agency/2007/11>
10. Савчук.В. Медиареальность, Медиа субъект. Медиа философия. [http://www.intelros.ru/pdf/mediafilosofia\\_2/31.pdf](http://www.intelros.ru/pdf/mediafilosofia_2/31.pdf)
11. Шлыкова О.В. Межкультурный и межрелигиозный диалог в целях устойчивого развития: Материалы международной конференции. Москва, Российская академия государственной службы при Президенте Российской Федерации, 13—16 сентября 2007 года / Под общ. ред. В.К. Егорова. — М.: Изд-во РАГС, 2008. — 848 с.
12. У.Эко. От Интернета к Гуттенбергу: текст и гипертекст. <http://www.philosophy.ru/library/eco/internet.html>

## Об итогах исследования проблемы развития графической компетенции будущих инженеров

Полуэктова Ольга Кирилловна, старший преподаватель  
Трехгорный технологический институт – филиал НИЯУ МИФИ

Актуальность исследуемой нами проблемы обусловлена тем, что переход экономики промышленно развитых стран на путь технологического развития, доминирование науки и интеллектуально-экономик определяют ключевую роль кадров высшей квалификации инженерно-технического профиля в социально-экономической сфере общества и оказывают существенное влияние на фор-

мирование нового содержания подготовки выпускников вузов к многофункциональной инженерно-технической деятельности. В условиях интенсивного развития компьютерных технологий особенно остро проявились проблемы графической подготовки инженеров в техническом вузе.

Историографию проблемы развития графической компетенции будущих инженеров мы разделили на четыре

этапа: военно-инженерного образования (конец XVIII — первая половина XIX в.в.), дифференцированного инженерного образования (вторая половина XIX — начало XX в.в.), политехнического образования (первая половина XX в. — конец XX в.), компетентностного инженерно-гуманитарного образования (начало XXI в.). Ретроспективный анализ инженерного образования в России и европейских странах с XVIII века по сегодняшний день [4], позволяет сделать вывод о том, что графическая подготовка является одной из базовых составляющих подготовки будущих инженеров.

Категориальный аппарат исследования представлен следующим образом: **инженерная компетентность** — интегративное профессионально-личностное качество, определяющее готовность специалиста решать актуальные и перспективные инженерные проблемы, осознавая социальную значимость и личную ответственность за результаты профессиональной деятельности, необходимость постоянного самосовершенствования и ориентацию на профессиональную успешность; **компетенция** — совокупность взаимосвязанных качеств личности — знаний, умений, навыков, способов деятельности, задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним; **графическая компетенция будущего инженера** — это совокупность квалификационных и профессионально-личностных ориентиров сознания и поведения, которые обеспечивают готовность будущего инженера применять знания, умения и личностные качества для успешного геометрического и интегративного моделирования, а также графического предъявления инженерных объектов; **развитие графической компетенции будущих инженеров** мы рассматриваем как динамичный процесс поэтапного теоретического освоения и практического закрепления норм, правил и способов создания, предъявления и анализа графических форм инженерных объектов. В **структуре графической компетенции будущего инженера** нами выделены социальный, когнитивный, операционально-проектировочный и конструкторско-аналитический компоненты.

В качестве теоретико-методической стратегии развития графической компетенции будущих инженеров нами избраны:

а) ценностный подход (общенаучный уровень) — это интегрирующая стратегия профессионального образования, направляемая на принятие ценностей познавательной и профессиональной деятельности, организацию личностного взаимодействия студентов со средствами обучения, интериоризацию общественных и профессиональных ценностей, становление активной социальной и профессиональной позиции будущего инженера;

б) партисипативный подход (конкретно-научный уровень) — стратегия, реализация которой позволяет привлекать будущего инженера к принятию гипотетических управленческих решений, способствует формированию

инициативности, ответственности и самостоятельности при решении тривиальных и нестандартных проблем в учебно-профессиональной и профессиональной деятельности;

в) проектный подход (методико-технологический уровень) — это проектный подход — конструктивная стратегия организации совместной и одновременно индивидуализированной профессиональной подготовки студентов в составе единой учебно-проектной группы, направленной на решение разноуровневых графических задач как средства развития графической компетенции будущих инженеров. Интеграция подходов обеспечивает возможность модульно-проектного моделирования образовательного процесса в высшей школе в соответствии с требованиями ФГОС ВПО, предъявляющими заказ на будущего инженера, готового принимать актуальные и перспективные социально-ответственные решения в инженерно-производственных и жизненных задачах; изменение способов взаимодействия субъектов образовательного процесса на основе соуправления, совместного творчества, интенсивности и насыщенности учебно-профессиональной и квазипрофессиональной деятельности; осознание целесообразности и социальной полезности деятельности, будущей профессиональной успешности. Необходимость применения совокупности данных подходов вызвана разнородностью и сложностью структуры изучаемого феномена, его полидинамическим характером [1,3].

Научное обеспечение процесса развития графической компетенции будущих инженеров составляет система принципов, построенная как результат теоретико-методологического анализа, позволившего экстраполировать идеи современной теории педагогики, а также положения высшего технического профессионального образования на систему подготовки компетентного инженера в вузе:

а) принципы педагогики высшей школы (мобильности, размерности, междисциплинарности);

б) принципы инженерно-технического образования (мотивационно-ценностного отношения будущих специалистов к инженерной деятельности в наукоемком производстве, инновационности, актуализации ценностного потенциала инженерной деятельности в партисипативном взаимодействии субъектов образовательного процесса);

в) принципы графического проектирования (модульности, дискретности, технологичности).

**Практико-ориентированная модель** — логически последовательная совокупность соответствующих элементов, включающих цели образования, содержание образования, проектирование педагогической технологии и технологии управления образовательным процессом, учебных планов и программ, ориентированная на социальный заказ образовательному учреждению и всесторонние требования, предъявляемые современным обществом к выпускнику высшей школы. **Практико-ориентированная модель развития графической компетенции будущих инженеров** рассматривается нами как праксиологическая основа, которая состоит из целевого, теоретико-методи-

ческого, содержательного, организационно-технологического, диагностико-результативного компонентов, предполагает при изменяющихся внешних условиях устойчивость взаимосвязей всех блоков её содержательного компонента и приспособлена к успешному использованию в условиях динамично развивающегося образовательного процесса, способствует достижению высокого уровня развития графических компетенций будущих инженеров. Специфика содержательного компонента разработанной модели развития графических компетенций будущих инженеров определяется интеграцией междисциплинарного, профессионально-аксиологического, гностического, проектного блоков. Технологическим механизмом развития графических компетенций будущих инженеров является система графических задач, которая включает в себя элементарные, алгоритмические, поисковые, творческие задачи и задания. *Графическая задача* — проблемная ситуация с целью создания, предъявления и анализа графических форм инженерных объектов.

Учитывая социальный заказ общества системе профессионального технического образования на подготовку инженеров в аспекте исследуемой проблемы [2], понимание сущности и содержания компетентностной модели инженера, универсальную структуру педагогического процесса, возможности графической подготовки, необходимость реализации основных положений ценностного, партисипативного и проектного подходов, результаты констатирующего эксперимента, мы определили *комплекс педагогических условий*, необходимый для успешной реализации предложенной нами модели, включающий:

- 1) проектно-прогностический характер профессиональных образовательных программ в отношении современного инженерного труда;
- 2) освоение будущими инженерами содержания дисциплины «Инженерная графика»;
- 3) направленность деятельности преподавателя на создание студентами ориентировочной основы действий при решении графических задач.

Опытно-поисковая работа выявила повышение уровня графической компетенции будущих инженеров: в

КГ — количество студентов допустимого уровня уменьшилось на 12,06 %, на 1,76 % увеличилось количество студентов продуктивного уровня, на 10,3 % увеличилось число студентов, демонстрирующих перспективный уровень компетенции; в опытно-поисковых группах тенденции более выражены, так как в среднем количество студентов низкого уровня сократилось на 25,87 %, среднего уровня — на 29,63 %, тогда как по высокому уровню приращение составляет 55,51 %. Сравнительный анализ и проверка полученных результатов с помощью статистических методов ( $G$  — показатель абсолютного прироста,  $\chi^2$  — «хи-квадрат».) позволяет нам считать, что произошедшие в опытно-поисковых группах изменения в уровнях графической компетенции не случайны, они являются следствием комплексной реализации педагогических условий разработанной нами практико-ориентированной модели и способствуют достижению цели — позитивный уровень всех компонентов графической компетенции будущего инженера: социального, когнитивного, операционально-проектировочного, конструкторско-аналитического.

В то же время, итоги нашей исследовательской работы позволяют констатировать тот факт, что возможности профессиональной подготовки инженеров в образовательном пространстве технического вуза не исчерпаны и существует ряд вопросов, требующих более углубленного и серьезного изучения. Таковыми, по нашему мнению, являются: изучение интенсивности развития графической компетенции будущих инженеров; дальнейший поиск педагогических условий развития исследуемой компетенции; разработка информационного, содержательно-методического обеспечения процесса развития графической компетенции; уточнение критериев и показателей развития графической компетенции и разработка валидных, достоверных и доступных методик определения уровня развития графической компетенции будущих инженеров; изучение возможностей развития графической компетенции в аспекте непрерывного образования инженеров. С точки зрения этих направлений мы и будем продолжать дальнейшее исследование.

#### Литература:

1. Багдасарьян, Н.Г. Профессиональная культура инженера: механизмы освоения/ Н.Г. Багдасарьян. М.: МГТУ им. Н.Э. Баумана, 1998. — 247 с.
2. Ветров, Ю., Майборода, Т. Инженерное образование: смена парадигмы/ Ю. Ветров, Т. Майборода // Высшее образование в России, 2003. — № 5. — С. 48.
3. Воловик, В.В. Инженерия и европейский мир // Проблемы организации и развития инженерной деятельности // Материалы Всесоюзной научно-практической конференции «Методология инженерной деятельности». 12–15 июня 1989 г. Выпуск 1. Обнинск, 1990. — С. 55–74
4. Высшее образование в России: Очерк истории до 1917 года./ Под ред. Кинелева В.Г., автор Савельев А.Я. М.: НИИВО, 1995. — 352 с.

## Обоснование требований к дисциплинированности курсантов внутренних войск МВД России

Пунин Артем Владимирович, преподаватель, адъюнкт  
Пермский военный институт внутренних войск МВД России

Процесс изучения проблемы воспитания у курсантов военного института внутренних войск МВД России дисциплинированности как нравственного отношения к человеку позволяет утверждать, что в настоящее время уровень данного личностного образования будущих офицеров чрезвычайно низок.

Одной из составляющих дисциплины является служебная дисциплина. Особую значимость служебная дисциплина имеет во внутренних войсках, которые в силу специфики профессиональной деятельности призваны осуществлять контроль за соблюдением общественной дисциплины в рамках правового регулирования поведения субъекта.

Служебная дисциплина во внутренних войсках, являясь одной из форм общественной дисциплины, выступает «как средство обеспечения в государстве законности, конституционных гарантий, прав и интересов граждан» [1].

Демонтаж старой системы ценностей создал в силовых ведомствах, а также в образовательных учреждениях внутренних войск МВД России духовный вакуум, который стал быстро заполняться антисоциальными идеями. Нарастают безнравственность и бездуховность, а традиционные ценности подвергаются эрозии. Все это негативно отражается, прежде всего, на жизненных ориентациях молодежи, то есть социальной группы, за счет которой формируются внутренние войска МВД России. Как следствие, растет число правонарушений и дисциплинарных проступков, не удается остановить рост случаев суицида, фактов нарушения законности командирами и начальниками, курсантами при выполнении служебных обязанностей. Высокий процент от количества всех преступлений составляют уклонения от службы. Множество преступлений связано с катастрофами и авариями, с утратами и хищениями оружия, государственного имущества. Имеют место нарушения правил несения дежурства, в том числе и боевого. В курсантских коллективах ухудшается морально-психологическая обстановка, ибо низким остается уровень воспитательной работы. Все эти проблемы носят хронический характер. Они не обошли стороной и курсантские коллективы военных институтов внутренних войск МВД России. Анализ состояния дисциплины позволило определить причины, которыми порождается недисциплинированное поведение курсантов. Это:

- упадок, в целом, морального состояния общества;
- ухудшение экономической ситуации и, как следствие, обострение криминогенной обстановки в стране;
- упущения руководящего и профессорско-преподавательского состава военных институтов внутренних

войск МВД России в работе по воспитанию подчиненных и курсантов;

- низкий педагогический офицерских кадров: многие преподаватели и командиры подразделений не знакомы с основами научного управления курсантским коллективом и имеют слабую психолого-педагогическую подготовку;
- неудовлетворительное знание и выполнение курсантами уставных требований;
- недостаточная практика использования педагогического опыта, выработанного предшествующими поколениями;
- педагогические задачи решаются авторитарными методами: в центр воспитательной работы не поставлен человек с его переживаниями, стремлениями и индивидуальными характеристиками;
- отсутствие системы общественного воздействия на процесс сплочения коллективов курсантов, принижение роли офицерских собраний, прекращение работы судов чести;

Анализируя опыт педагогической деятельности офицеров, представляется возможным определить конкретный перечень задач решение которых будет способствовать эффективному воспитанию у курсантов военного вуза дисциплинированности как нравственного качества личности:

- постоянное изучение истинного состояния дисциплины в коллективе курсантов, анализ и оценка уровня дисциплинированности будущих офицеров (т.е. развитие диагностического мышления и диагностического мастерства);
- способствовать развитию у офицеров интереса к личности курсанта, уважения к его неповторимости, формированию субъект-субъектных отношений в системе «командир-подчиненный»;
- преподавательскому корпусу гуманизировать процесс обучения на основе гуманитаризации содержания образования, снижение трудностей в учении за счет совершенствования методов обучения и формирования у учащихся рациональных приемов учения, а также эффективной организации учебного процесса и оценки эмоций способствующей воспитанию достоинства личности курсанта;
- командирам-воспитателям развивать свои педагогические способности (организаторские, коммуникативные, конструктивные, информационные, рефлексивные, управленческие и др.); стремиться к поиску нового, к творческому, новаторскому, профессиональному уровню; стремиться к тому чтобы быть образцом для курсанта, четко осознавать и развивать у себя те качества, которые присущи авторитетному воспитателю: верность присяге, сознательность при выполнении служебных обя-



занностей и в повседневной жизни, мужество, решительность, взаимовыручка и т.д.;

- учебно-воспитательная работа с курсантами должна основываться на формировании у будущих офицеров эмоционально-ценностных отношений к действительности, зрелости и устойчивости потребностно-мотивационной сферы, ориентированной на общечеловеческие ценности;

Современные требования к будущим офицерам ВВ МВД России, их актуальность обусловлены тем, что в настоящее время изменяется содержание воспитания курсанта. Это можно объяснить следующими обстоятельствами:

- дальнейшим совершенствованием вооружения, специальной техники, изменением в способах их применения;
- усложняющимися задачами воспитания будущих офицеров, вытекающих из характера изменений, происходящих в структурах ВВ МВД России и обществе в целом;
- недостаточным исследованием рассматриваемой проблемы в российской научной и военно-педагогической литературе.

Современные требования к курсанту носят комплексный (общий и частный) характер. Общий характер требований проявляется в том, что курсант, с одной стороны, является гражданином РФ, а, с другой, — в повседневной деятельности при выполнении служебных обязанностей он выполняет роль субъекта, реализующего общие требования к дисциплине, стоящего на страже общественного порядка и требующего от граждан соблюдения социальных и правовых норм поведения.

Военным теоретиком и полководцем М.В. Фрунзе была разработана система требований к воинской дисциплине и дисциплинированности военнослужащих, которая представляет собой совокупность следующих элементов:

- правильное разделение деятельности, ответственности и руководства;
- высокое интеллектуально-нравственное развитие воина и опора на мотивы воинского долга;
- единство внутренней и внешней дисциплины при ведущей роли первой;
- опора дисциплины на внутреннюю спайку личного состава, его сплоченность, близость командиров к подчиненным;
- авторитет командного состава и личный пример дисциплинированности;
- дисциплина власти, законность и готовность при необходимости разъяснить их существо [2].

Такая система требований к дисциплине и дисциплинированности является актуальной и сейчас.

#### Литература:

1. Иванов И.П. Воспитывать коллективистов. — М.: Советская педагогика, 1982. — 290 с.
2. Ушинский К.Д. Собр. Соч. — М.: ВПА, 1973. — 160 с.
3. Городов П.Н. Педагогические основы оценки и учета результатов воспитания курсантов военных училищ. — М.: ВПА, 1973. — 160 с.

Командованием и преподавательским составом военного института ВВ МВД России предъявляются высокие требования к воспитанию сознательной дисциплины, мужества, решительности, взаимовыручки, готовности выполнить приказ.

Особое значение в современных условиях приобретают такие качества, как верность присяге, беспрекословное подчинение приказу, высокая сознательность при выполнении служебных обязанностей и в повседневной жизни. В условиях возрастания боевых возможностей вооружения, техники и специальных средств особую актуальность приобрели требования организованности, четкости и слаженности и, как следствие, высокой боевой готовности подразделений ВВ МВД России, что особенно актуально для курсантов как будущих офицеров.

«Воинская дисциплина, — как говорил военный теоретик и генерал М.И. Драгомиров, — есть совокупность нравственных, физических навыков, нужд для того, чтобы офицеры всех степеней отвечали своему предназначению. Она предполагает добровольное подчинение личности требованиям норм, закрепленных в присяге, уставах, приказах командиров» [3].

Помимо прямых дисциплинарных обязанностей командиры и преподаватели оказывают существенное влияние на курсантов примером личной дисциплинированности.

Высшей формой дисциплинарной подготовленности курсанта является его самодисциплина. Соблюдение нравственных норм только под влиянием внешних требований еще не говорит о подлинной дисциплинированности курсанта. Зачастую точно выполняет определенные предписания командиров, чтобы избежать дисциплинарных воздействий. Такое исполнение обязанностей еще не означает, что в сложной или критической ситуации курсант обеспечит надежность в своей деятельности.

Смысл самодисциплины выражается личностной установкой «Я должен — значит, я могу» и предполагает умение курсанта давать оценку своим поступкам и действиям.

Сегодня меняется образ жизни людей. И это не может не вести к изменению ценностных ориентаций, мотивации поведения и всего процесса социализации личности курсанта вузов ВВ МВД России.

Мы понимаем, что обоснованная выше система требований к воспитанию у курсантов дисциплинированности как нравственного отношения к человеку соответствует современным условиям.



## Модели и проблема саморазвития и социализации в мультисреде

Романов Александр Олегович;

Кучко Татьяна Игоревна, кандидат биологических наук, доцент;

Козырева Ольга Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент

Кузбасская государственная педагогическая академия

Современное общество рассматривает систему поли-субъектных отношений в различных методико-методологических аспектах постановки и решения проблем моделирования и апробации средств и методов педагогической деятельности, фасилитирующей включение субъектов культуры, деятельности и общения в социально, практико и личностно значимые отношения, предопределяющие получение продукта как результата роста, самоутверждения, саморазвития, самореализации и состоятельности в микро-, мезо-, макро-, мега- и мультисредах. Под мультисредой мы будем понимать результат совокупности включений субъекта общества в микро-, мезо-, макро- и мегасреды или группы, накладывающий социально и личностно допустимые ограничения в правилах и системе предпочтений, фасилитирующих оптимальную социализацию субъекта в обществе в целом и его процессы самоопределения, самосовершенствования и самореализации в соответствии с основными противоречиями культурно-исторического пространства и личностного самоопределения, самоутверждения, самореализации и самосовершенствования. Необходимо отразить в таком контексте дефиниции феномена «саморазвитие». Во-первых, под *саморазвитием* мы будем понимать механизм социальной среды, индуцирующий и предопределяющий возможность и особенности формирования потребностей в качественно-количественных изменениях в формировании и трансформации склонностей, интересов, способностей, моделей отношений, поведения и преобразования объективной реальности у человека, индивида, субъекта, личности, системно расширяющих свои возможности и результативность в структуре ведущей деятельности и общения согласно противоречиям современной педагогической практики «хочу — могу — надо — есть». Во-вторых, под *саморазвитием* мы будем понимать средство самореализации, предопределяющее востребованность человека, индивида, субъекта, личности в микро-, мезо-, макро-, мега- и мультисредах или иными словами — условие и средство социализации личности в полном смысле данного феномена. В-третьих, под *саморазвитием* мы будем понимать индивидуально, субъектно, личностно и социально ориентированную функцию в антропологической системе, синергетично восстанавливающую баланс в решении проблем и противоречий современной науки и практики в рамках учета закона нормального распределения (распределение Гаусса) всех событий и явлений, характеристик, задач, условий, результатов в социальном пространстве, где определение нормы того или иного изучаемого феномена в педагогической практике

есть процесс соотнесения ценностей гуманизма и среднего значения данной характеристики, корректировки педагогических методов и средств, целей и условий, создающих предпосылки для сохранения, трансформации и устойчивости антропосистемы и каждого человека, индивида, субъекта и личности в ней. В-четвертых, под *саморазвитием* мы будем понимать модель деятельности субъекта и личности, реализующих свой потенциал в формировании культуры самостоятельной работы (КСР), культуры сотрудничества и сотворчества, коммуникативной культуры, профессиональной культуры и общей культуры как итога преобразований всех моделей деятельности и общения в микро-, мезо-, макро-, мегамасштабах. КСР — это совокупность формально-логических, содержательно-методологических требований и норм, предъявляемых к самостоятельной работе как психолого-педагогическому феномену, обуславливающему становление, формирование и развитие личности, способной адекватно строить профессионально-деятельностные и досуговые модели, фасилитирующие изучение проблем, их анализ и решение в традиционной и нестандартной формах, приводящих к получению разнообразных продуктов интеллектуальной собственности и различным благам, создающих предпосылки для развития средств, форм, условий, технологий профессионально-трудовой деятельности и общения. В-пятых, под *саморазвитием* мы будем понимать биологическую функцию организма, реализующую задачи и условия самосохранения и социализации личности в мультисреде.

В связи с этим можно говорить о постановке проблемы саморазвития в контексте реализации идей методологии современной педагогики.

• *Аксиолого-акмеологическая парадигма формирования КСР и условия саморазвития и социализации личности в мультисреде.* Аксиологическая парадигма формирования КСР представляет собой совокупность идей гуманно-личностной педагогики, где ценность человека и его потребностей, возможностей и результатов деятельности является первостепенной в структуре развития государственных отношений и политики в областях, прямо и косвенно связанных с человеком (образование, медицина, просвещение, досуг и пр.). В соответствии с законом «Об образовании», Концепцией модернизации образования, Национальной доктриной образования в Российской Федерации, Конвенцией о правах ребенка — каждый человек имеет право на образование. Образование как ценность в феноменологическом ракурсе рассмотрено Б.С. Гершунским, а в процессе обучения в сузах

и вузах ценность формируемой самостоятельности как качества и самостоятельной работы как психодидактического феномена первостепенны. Акмеологическая парадигма формирования КСР базируется на положении, что у каждого субъекта социального пространства как единицы мультисредового конгломерата имеется своя вершина в различных областях деятельности, социализации, самореализации, самосовершенствования, взаимодействия, где можно условно выделить модель данного явления и условия ее функционирования в различных пространственно-временных ограничениях и специфических стимулах-направлениях, фасилитирующих получение социально значимого и личностно допустимого варианта решения поставленной проблемы или задачи, связанной с тремя основными направлениями развития субъекта, личности, уникама в обществе (гражданское, трудовое, семейное) и общества в целом как среды, создающей условия для сохранения и преумножения культурно-исторических, национально-гражданских, общечеловеческих ценностей и стереотипов взаимодействия (моделей взаимоотношений) ее единиц. КСР в аксиолого-акмеологическом рассмотрении феномена — это явление социальное и личностное, где общество создает условия для рождения, становления, формирования, развития, самоопределения, самосовершенствования, самореализации, взаимодействия и социализации личности, сохраняющей и трансформирующей внутреннее и внешнее согласно законам и положениям акмеологии как современной науки, трактующей высшие ценности — первостепенными и базовыми в структуре педагогического знания, позволяющего осуществлять все процессы, связанные с уникальным рождением личности в полном смысле этого феномена и сохранением и преумножением мультисредового, государственно-регионального наследия нации и народов. Саморазвитие и социализация в аксиолого-акмеологическом рассмотрении есть специфические функции мультисреды, характеризующие возможность и результат в формировании и востребованности в социальной среде таких качеств личности, как востребованность, устойчивость, конкурентоспособность, адаптированность, креативность, гибкость, гуманизм, здоровье, продуктивность в микро-, мезо-, макро-, мега-, мультимасштабах.

• *Антропологическая парадигма формирования КСР и условия саморазвития и социализации личности в мультисреде.* Антропологическая парадигма формирования КСР представляет собой продолжение идей К.Д. Ушинского, Б.Г. Ананьева, П.П. Блонского, В.И. Журавлева, Б.М. Бим-Бада, Ю.И. Салова и др. об уникальной природе человека, порождающего своей персоной антропологическое поле, в котором происходит зарождение и сохранение человеческого в человеке через такие феномены, как общение, воспитание, обучение, образование, развитие, социализацию, самоопределение, самовоспитание, самообучение, самообразование, саморазвитие, самореализация, самосовершенствование, культуру, искусство и пр. Гибкость формирования КСР

в системе полисубъектных отношений и мультисредовых связей уникальна, ее неоднородность и персонифицированность не всегда может быть объяснена с точки зрения научного подхода, т.к. психолого-педагогические ожидания формирования КСР порою не совпадают с практическими результатами, здесь может быть изменена система распределения суточного времени (8 часов — на сон, 8 часов — на труд, 8 часов — на хобби), ее перераспределение в ситуациях выбора, эзотерические нюансы полисубъектных отношений и их продуктивность (наличие продуктов творчества научного, словесного, музыкального, графического и пр.). Саморазвитие и социализация в антропологическом рассмотрении есть специфические функции антропосистемы, соблюдающие ее порядок и устойчивость, системно трансформирующих опыт деятельности каждого человека, индивида, субъекта, личности согласно предпочтениям, возможностям, социальному заказу и менталитету в обществе.

• *Культурологическая парадигма формирования КСР и условия саморазвития и социализации личности в мультисреде.* Культурологическая парадигма формирования КСР опирается в своем определении на то, что культура как механизм сохранения общества и человека, их смыслов и феноменологических возможностей формирует богатейший духовный и материальный конгломерат средств и методов социального и педагогического сотрудничества, использование коих ведет к тому, что внутренний мир индивида, субъекта, личности в своей структуре развивает механизм самосохранения, самопрограммирования, самореализации, самосовершенствования и пр. как биологического, так и социального, и данный механизм ни что иное, как КСР, который мы знаем в разнообразных словесно-логических и структурно-логических моделях и их уникальных личностно и социально обусловленных решениях. Феноменология КСР в структуре внутренних и внешних связей и единиц будет той позицией, где индивид, субъект, личность может расти согласно генетическим и культурно-социальным возможностям от низших форм к высшим, принося в копилку культуры и цивилизации материальные блага в широком смысле этого понятия, становясь в педагогике отношений уже не ребенком, потребляющим материальные блага, а взрослым в полном смысле данного слова (создание превышает потребление). КСР является единицей культурологического пространства, обеспечивает устойчивость личности в микро-, мезо-, макро-, мега- и мультисредах, переводя личность постепенно от простых форм сотрудничества и сотворчества к высшим, уникальным, где человек благодаря его разуму, душевным свойствам и телесному облику с его продуктами творчества становится подлинным достоянием культуры и истории. Саморазвитие и социализация в культурологическом рассмотрении есть механизмы самосохранения человека и общества в культуре и деятельности, пространстве и времени.

• *Социально-средовая парадигма формирования КСР и условия саморазвития и социализации лич-*

ности в мультисреде. Социально-средовая парадигма в структуре формирования КСР базовыми положениями своей системы определяет, что общество, среда создает условия для формирования индивида, субъекта, личности согласно его генетическим возможностям и педагогической направленности субъектов, включающих данного индивида, субъекта, личность в систему микро-, мезо-, макро-, мега- и мультисредовые отношения и роли. Среда с ее богатейшим наследием материального и духовного начала создает условия для формирования интересов ребенка, стимулирует переход интересов в предпочтения, мотивы, выбор моделей будущей профессиональной деятельности, связанной с развитием способностей, данных природой и востребованных обществом, средой в определенных масштабах и качествах, ролях и отношениях, явлениях и процессах, коие регулируются государственной властью, системой морально-этических норм, а также моделями-отношениями, благоприятно влияющими на здоровье индивида, субъекта, личности, общества, на координацию отношений и аспекты профессионального сотрудничества и сотворчества, на модель развития индивид—субъект—личность, на модель взаимосвязи и взаимовлияния гражданин—труженик—семьянин, на модели мультисредового конгломерата ребенок—родитель—прародитель, ученик — работник — мастер — учитель и пр. Среда создает условия для развития тех способностей, которые

являются или востребованными средой, субъектами деятельности и общения, или уникально раскрывающими природу субъекта общества, среды, деятельности, культуры, подобно модели явления резонанса частота общественных отношений провоцирует появление частот субъектов общества в различных номинациях и видах творчества и труда, примерно равных частоте общественных отношений, либо благодаря математическому сложению графических величин — являются антиподом общественных отношений (социальные революции, научные открытия и др.). В таких условиях — КСР — средство фасилитации включения индивида, субъекта, личность в социальные отношения в микро-, мезо-, макро- и мегамасштабах. Итак, КСР — это, с одной стороны, механизм социальной среды фасилитирующий включение индивида, субъекта, личность в социальные отношения и роли, с другой стороны, — механизм внутреннего, генетического развития индивида, обеспечивающий жизнеспособность индивиду в микро-, мезо-, макро-, мега- и мультисредах, а формирование КСР — необходимое условие развития отношений и связей социального и личностного аспектов взаимовлияния и сотрудничества.

Нами рассмотрены и представлены не все парадигмы формирования КСР и модели саморазвития и социализации. Работа будет продолжаться, акцент сделаем на практические нюансы саморазвития и социализации личности в мультисредах.

#### Литература:

1. Козырева, О.А. Воспитание как феномен моделирования и практики : монография / О.А. Козырева. — Кемерово : Изд-во КРИПКиПРО, 2010. — 410 с. — ISBN 978-5-7148-0346-8.
2. Козырева, О.А. Социальная педагогика : учебное пособие для студентов педагогических вузов / О.А. Козырева. — Новокузнецк : КузГПА, 2010. — 217 с. — [+приложение на CD]. — ISBN 978-5-85117-495-7.

## Особенности моделирования дефиниций категории «Воспитание» в структуре изучения дисциплины «Теория и методика воспитания»

Скворцова Анастасия Юрьевна;

Сушенцева Дина Викторовна;

Козырева Ольга Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент

Кузбасская государственная педагогическая академия

Наше исследование в области моделирования дефиниций категории «воспитание» с точки зрения разнообразных методологических подходов, налагающих систему ограничений и возможностей в реализации построения не только дефиниций, но и практических инноваций, обеспечивающих решение социально-педагогических проблем и задач в условиях современного сосуществования определяет, что гуманно-личностная педагогика не имеет права на деформацию личности, а добровольность моделирования дефиниций — категория субъективная, но ви-

зуальная, т.к. нельзя заставить человека писать что-либо качественно, с душой практически также, как и заставить соловья петь в клетке. Так, в Кузбасской государственной педагогической академии в структуре изучения курса «Теория и методика воспитания» посредством RP-технологии педагогического взаимодействия проводилась работа по моделированию дефиниций категорий современной педагогики (воспитание, обучение, развитие, образование, социализация, адаптация, формирование, взаимодействие, просвещение и пр.). Возможности мо-

делирования дефиниций категорий современной педагогики в структуре занятий, где методологические подходы современной педагогики, RP-технология педагогического взаимодействия и технологии системно-педагогического моделирования предопределяют результат формирования профессионально-педагогической культуры будущего педагога и стимулируют его деятельность к моделированию и включению инноваций в педагогический процесс. Под *RP-технологией педагогического взаимодействия* понимается уровневая технология педагогического взаимодействия, где практикуется репродуктивно-продуктивный способ изучения материала: изначально раскрывается содержание на репродуктивном уровне (4 звена: изучение нового материала; закрепление изученного; обобщение и систематизация; применение на практике), а затем на продуктивном (творческом) уровне продолжается планомерная, последовательная работа по формированию культуры умственного труда, культуры самостоятельной работы (КСР), профессиональной культуры; по развитию креативных (творческих) способностей, результатом которых является определенный продукт мыслительной деятельности студента, вобравший в себя его взгляд, стиль и образ мысли, формирующийся на протяжении всей его жизни. Под *RP-уровнями* понимается система уровней заданий, где структурная основа представляет собой два диаметрально противоположных уровня, взаимно дополняющих друг друга: R — репродуктивный уровень с различными формами, методами, средствами репродуктивного обучения и контроля и P — продуктивный уровень с соответствующей системой обучения и контроля, обеспечивающий повышение уровня КСР, мотивации учения, активности учащихся (слушателей) и т.д. Технология системно-педагогического моделирования — это технология, в структуре которой предусмотрены пропедевтические первые два звена или ступени — 1) ступень формирования и развития КСР в системе среднего общего образования средствами фиксации информации и на первом курсе вуза, 2) RP-технология педагогического взаимодействия, фасилитирующая планомерный переход от использования репродуктивных методов, форм обучения и контроля к продуктивным. В структуре ведущей деятельности педагога обе технологии имеют место быть, но работа строится уже несколько по другой канве — необходимо выявить систему объективных противоречий педагогической практики, ход которой не только наблюдает педагог, но и пытается всеми прогрессивными методами и средствами оптимизировать, затем необходимо выявить способы традиционного и инновационного решения самостоятельно выявленных противоречий, связанных с профессиональной деятельностью. Следующим этапом в данной технологии является моделирование авторского педагогического средства, фасилитирующего педагогу решение выявленной проблемы или противоречия, затем апробация и констатация достигнутого в рефлексии или научно-методической работе. Как известно, в полисубъектном мультисредовом пространстве ничего нет вечного

и каждое разработанное средство устаревает достаточно быстро — 5—10 лет и оно уже может быть отнесено к раритету. Поэтому разработка и реконструкция авторского педагогического средства — неустанная работа, сопровождаемая бесконечным поиском, так называемой, «золотой середины» в решении выявленного объективного противоречия или спектра противоречий. И мы начинаем ее в структуре изучения курса «Теория и методика воспитания» с моделирования дефиниций категории «воспитание».

*Моделирование* — это процесс создания идеального образца, фасилитирующего изучение какого-либо феномена в системе антропологических отношений и связей.

Определить понятие — значит раскрыть сущность обозначаемого им явления, предмета, уточнить, что, собственно, понимается, имеется в виду, когда используется данное слово или словосочетание [1, С. 100]. Определение (от лат. *definitio* — дефиниция) термина, понятия или категории должно включать как минимум две содержательные части: 1) место и роль определяемого (к какому роду относится); 2) его качественное своеобразие (видовые отличия). Расширенное определение дополняется еще двумя частями: 3) способ существования или сущность (проявляется в функциях определяемого в структуре более широкой системы); 4) содержание определяемого (из чего оно складывается, состоит) [1, С. 100].

Вследствие вышеизложенного, мы можем привести следующие продукты деятельности сотрудничества педагога и студента, отражающие возможность реализации идей продуктивной педагогики и реализации технологии системно-педагогического моделирования, но до этого поясним, что студентами всех педагогических специальностей моделируются дефиниции категории «воспитание» в соответствии с изучаемыми методологическими подходами; на факультете физической культуры в 2008/2009 уч. г. — было одно определение, в последующие учебные года на факультете физической культуры около 70—80 определений. Данный факт связан со спецификой деятельности студентов. Изначально необходима была базовая подготовка в осознании необходимости и возможности данной работы, а затем, как и на других факультетах, мы вышли на уровень 70—80 дефиниций:

- Воспитание с точки зрения акмеологического подхода — это механизм, раскрывающий потенциал человека в достижении его вершин в деятельности и общении, создает и реализует условия для повышения уровня здоровья, самочувствия, результатов самосовершенствования и самореализации (Сушенцева Д.В. — 2008/2009 уч. г.).

- Воспитание с точки зрения научного подхода — это механизм передачи общественно-исторического опыта от старшего поколения к младшему посредством совокупности научных теорий, концепций, законов, форм, методов, средств, методик и технологий педагогического взаимодействия, фасилитирующих становление личности в социальной среде, предопределяющих формиро-



вание таких фундаментальных педагогических явлений у личности, как социализация, самоопределение, самореализация, самосовершенствование, гибко раскрывающих и адаптирующих личность в изменяющемся мире, одновременно являющимся следствием деятельности человека и его колыбелью, раскрывающей генетические и социальные предпосылки становления личности высшей ценностью всех преобразований и традиций (Скворцова А.Ю. — 2010/2011 уч. г.).

- Воспитание с точки зрения акмеологического подхода — это процесс создания благоприятных условий для формирования и развития подрастающего поколения, способствующий определению и достижению вершины развития способностей каждого воспитанника в социальном континууме, где отражены социальные, деятельностные, культурологические, организационные потребности и качества, важные для успешной самореализации и взаимодействия с внешней и внутренней средой, являющейся показателем природы общества и человека, критерием культуры и нравственности (Скворцова А.Ю. — 2010/2011 уч. г.).

- Воспитание с точки зрения аксиологического подхода — это механизм формирования, становления, развития, взаимодействия, самоидентификации, самореализации и самосовершенствования личности в полисубъектном пространстве, где система общечеловеческих ценностей, норм и принципов индуцируется и редуцируется в микро-, мезо-, макро- и мегасреде, трансформируя модели, условия и результаты основ социокультурных явлений и феноменов, где человек является высшей ценностью и все преобразования в обществе направлены на его моральное и материальное обогащение, одновременно повышающее уровень жизни и благополучия общества в целом (Скворцова А.Ю. — 2010/2011 уч. г.).

- Воспитание с точки зрения антропологического подхода — это процесс определения и изменения места человека в социобиокультурной среде, который формирует и развивает полноценного члена общества с учетом всех его антропологических особенностей, возможностей и условий взаимодействия в системе, сохраняющей и преобразующей внутренний мир развивающегося человека согласно системе принципов гуманно-личностной педагогики и психологии, вследствие чего происходит изменение социальной среды и ее субъектов, определения и соблюдения согласованности взаимодействия на основах морали, этики и законодательства государства (Скворцова А.Ю. — 2010/2011 уч. г.).

- Воспитание с точки зрения гносеологического подхода — это механизм создания условий для формирования и развития познавательных способностей субъекта социокультурной среды, способствующий изучению и преобразованию им объективной реальности, в результате которого формируется внутреннее «Я» познающего субъекта, модели взаимодействия и преобразований субъектного и объектного генеза, мировоззрение, самооценка, уровень

притязаний и модели формирования мотивации деятельности и общения, сводящиеся, в конечном счете, к такому философскому феномену, как смысл жизни, определяющего все грани и нюансы деятельности человека в поли- и мультисредах (Скворцова А.Ю. — 2010/2011 уч. г.).

- Воспитание с точки зрения деятельностного подхода — это механизм многоаспектного, мультикультурного, полисистемного формирования и развития человека как субъекта социокультурного пространства в трех направлениях: человек-семьянин, человек-гражданин, человек-труженик, отражающий особенности индивидуальной и групповой деятельности, в ходе которых формируются представления об окружающем мире и взаимодействии с ним, приводящие к построению и реализации моделей деятельности в общении, взаимодействия и самореализации в профессии/специальности (Скворцова А.Ю. — 2010/2011 уч. г.).

- Воспитание с точки зрения диалогического подхода — это процесс формирования коммуникативных способностей у подрастающего поколения для удовлетворения социально-биологических, генетико-герменевтических, мультисредовых потребностей в полноценном социокультурном взаимодействии, способствующий формированию субъект-субъектных и субъект-объектных отношений, прямо и косвенно влияющих на внутренний мир и внешние условия сосуществования субъектов, выявляющий противоречия социального и личностного генеза и фасилитирующий поиск решений их согласно нормам и моделям социализации, самореализации, самосовершенствования и взаимодействия, рассматриваемых в микро-, мезо-, макро- и мегамасштабах (Скворцова А.Ю. — 2010/2011 уч. г.).

- Воспитание с точки зрения дихотомического подхода — это процесс, где формируются различные структуры, чувства, способности и качества личности с учетом диаметрально противоположных феноменов, например, добро и зло, выбор которых опосредован необходимостью, предпочтением и совокупностью законов синергетики и диалектики (Скворцова А.Ю. — 2010/2011 уч. г.).

- Воспитание с точки зрения компетентностного подхода — это процесс и механизм развития личности, предопределяющий формирование компетенций у субъекта как составных элементов культуры и быта, науки и искусства, религии и менталитета общества, учитывающих запросы и возможности общества и человека в модели успешной реализации личности/субъекта/индивидуальности/индивида через деятельность и общение в микро-, мезо-, макро- и мегапространстве (Скворцова А.Ю. — 2010/2011 уч. г.).

- Воспитание с точки зрения культурологического подхода — это процесс ретрансляции системы ценностей, норм, механизмов культуры субъекту общества с целью его адаптации, самоопределения, самосовершенствования и самореализации, где человек не только воспринимает и развивается на основе ценностей культуры, но и вносит в нее принципиально новое, оставляющее его в



обществе и истории, культуре и искусстве как образец для подражания и почитания, единицу антропологического поля, выявляющего и стимулирующего его уникальное направление трансформации культуры, истории, науки, искусства и пр. (Скворцова А.Ю. — 2010/2011 уч. г.).

- Воспитание с точки зрения поведенческого подхода — это процесс и механизм становления личности в социальной среде, который основан на системе норм и правил поведения, создающих позитивные условия для обогащения внутреннего и внешнего пространства, сводящегося к нормированию и унификации приоритетов и моделей деятельности и общения, известных нам по юридическим законам, культурно-нравственным нормам, порядкам, устоям и пр. (Скворцова А.Ю. — 2010/2011 уч. г.).

- Воспитание с точки зрения синергетического подхода — это процесс формирования мировоззрения развивающегося субъекта общества в системе социально-биологических норм и отношений, где субъект приобретает свой уникальный социальный опыт через деятельность и общение в культуре, науке, искусстве, спорте и пр., становится личностью в полном смысле данного феномена и

единицей измеримости микро-, мезо-, макро- и мегапространства (Скворцова А.Ю. — 2010/2011 уч. г.).

- Воспитание с точки зрения системного подхода — это процесс систематического воздействия на сознание личности, формирование и развитие качеств, чувств, мыслей, эмоций, принципов, моделей и пр., состоящий из звеньев репродуктивно-продуктивной деятельности общества и человека, сохраняющий общество в неподдельно-этическом, культурно-историческом, герменевтико-антропологическом генезе (Скворцова А.Ю. — 2010/2011 уч. г.).

- Воспитание с точки зрения эзотерического подхода — это процесс приобщения субъекта общества к духовному наследию и традициям народной культуры, фактически формирующие и развитие внутреннего мира согласно нормам и моделям социализации, самореализации и взаимодействия, представляющих смысл и результат описываемого процесса через эзотерические представления об окружающей реальности и самоидентификации человека (Скворцова А.Ю. — 2010/2011 уч. г.).

Данная работа продолжается, и наши надежды не будут пусты, пока есть антропологическое поле и его педагогическая сущность.

#### *Литература:*

1. Борытко, Н.М. Методология и методы психолого-педагогических исследований : учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.М. Борытко, А.В. Моложавенко, И.А. Соловцова ; под ред. Н.М. Борытко. — М. : Академия, 2008. — 320 с. — ISBN 978-5-7695-3930-5.
2. Козырева, О.А. Теория и методика воспитания : учебное пособие для студентов педагогических вузов / О.А. Козырева. — Новокузнецк : КузГПА : МОУ ДПО ИПК, 2008. — 267 с. — [+приложение на CD]. — ISBN 987-5-85117-379-0.

## **Нравственное самовоспитание как фактор развития личности сотрудника органов внутренних дел**

Тадтаева Лаура Хасановна, аспирант

Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова

**Ф**ормирование нравственно совершенной личности было и остается одним из центральных направлений воспитания сотрудников органов внутренних дел. Деятельность сотрудника органов внутренних дел находится под пристальным вниманием общества, поскольку затрагивает интересы всех его членов и ее результаты сказываются на обеспечении безопасности личности, общества и государства.

Нравственное воспитание всегда было объектом пристального внимания выдающихся мыслителей прошлых веков и современности. Особое внимание нравственному становлению личности уделяли И. Кант, Ж.-Ж. Руссо, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский. Они исходили из того, что воспитание личности является целенаправленным про-

цессом, которое формируется под влиянием объективных условий жизни и самовоспитания [4].

Формирование и развитие нравственной культуры личности происходит под действием различных факторов объективного и субъективного порядка. При этом роль субъективного фактора закономерно возрастает. В силу объективных обстоятельств, усиленных глубокими преобразованиями общества, основой нравственной стороны сотрудника становится его самовоспитание. Самовоспитание способствует повышению эффективности деятельности и рациональному использованию свободного времени. С самовоспитанием связана оптимизация процессов формирования высоких профессиональных, морально-психологических и боевых качеств, выработка устойчи-

ности к антиобщественным и аморальным явлениям. Оно вызывает потребность к перманентному всестороннему развитию личности сотрудника, придает целеустремленность, активность, устойчивость всей его деятельности, позволяет наиболее рационально преодолевать трудности службы и быта. В учебных заведениях уровень самовоспитания слушателей незамедлительно сказывается на росте показателей их учебы.

При отсутствии самовоспитания может сложиться лишь пассивная личность без устойчивых убеждений и твердых взглядов, не способная к трудной службе в органах внутренних дел. Этим и определяется значимость работы всех звеньев правоохранительных органов по развитию самовоспитания сотрудников.

Действенность нравственного воспитания обеспечивается только тогда, когда внешнее моральное воздействие дополняется внутренней активностью воспитуемого, его самовоспитанием, стремлением следовать высшим предписаниям морального порядка, развивать в себе качества, необходимые для полноценной нравственной жизни.

Нравственное самовоспитание — это активный, сознательный, целеустремленный процесс формирования и развития сотрудником положительных и искоренения отрицательных качеств в соответствии с общественными потребностями, личными нравственными идеалами и характером деятельности; это — постоянная, систематическая работа по выработке знаний, умений, навыков и привычек, соответствующих моральным требованиям к современному человеку, специалисту. Нравственное самовоспитание предполагает интеллектуальное, эмоциональное и волевое развитие личности, навыков самоконтроля, управления собственными мыслями, чувствами, действиями, умения предвидеть ближайшие и перспективные результаты своей деятельности.

Хотелось бы отметить, что нравственное самовоспитание обладает некоторыми особенностями, обусловленными характером и задачами службы в правоохранительных органах. К числу таких особенностей можно отнести то, что наряду с развитием общих личностных качеств оно включает в себя формирование особого рода специфических профессиональных качеств. Оно призвано развивать качества не только профессионального специалиста, но и активного гражданина, воспитателя и учителя своих подчиненных. Как представитель правоохранительных органов, будущий специалист тесно связан с политическими целями и интересами государства, и это не может не отражаться на его самовоспитании [1].

Нравственное самовоспитание слушателей происходит в рамках внутреннего распорядка учебного центра профессиональной подготовки, жесткой регламентации и строгого уставного порядка, которые сами по себе выступают как важные условия и средства самовоспитания. Нравственное самовоспитание слушателей правоохранительных учебных заведений сопряжено с повышенным напряжением физических и духовных сил с преодолением опасных для здоровья и жизни ситуаций.

Задача командиров и начальников (профессорско-преподавательского состава, руководства курсов и факультетов) состоит в том, чтобы развивать все формы индивидуального и коллективного самовоспитания сотрудников (слушателей, будущих специалистов). Организация и осуществление нравственного самовоспитания включает: изучение сотрудником общезначимых социально-качественных параметров личности цивилизованного общества, а также специфических качеств личности сотрудника органов внутренних дел (профессиограммы); самопознание и критическую самооценку деятельности и поведения, потребностей и способностей, сил и возможностей; планирование работы над собой, постановку целей, выработку программы и правил нравственного самовоспитания; изучение средств, методов и приемов самовоспитания; изучение практики самовоспитания выдающихся личностей — представителей избранной профессии, педагогов, мыслителей, деятелей науки, культуры и политики; повышение собственной активности во всех сферах деятельности.

Между процессами нравственного самовоспитания и нравственного воспитания существует глубокая диалектическая взаимосвязь и взаимообусловленность. Они соотносятся между собой как внешнее и внутреннее. Воспитание — одно из важнейших условий, в которых происходит процесс формирования личности специалиста. Внешнее (воспитание) органически причастно к становлению нового качества (человека), но только через внутреннее (самовоспитание). Человек есть объект-субъект, что необходимо учитывать в процессе формирования личности сотрудника органов внутренних дел. Сотрудник органов внутренних дел должен сам вырабатывать нравственные устои. Действительное человеческое воспитание должно рассматриваться, прежде всего, как управление самовоспитанием. В этом — один из важнейших факторов формирования личности специалиста органов внутренних дел.

Закономерности нравственного самовоспитания можно условно разделить на внешние и внутренние. К первым из них относится обусловленность самовоспитания социальной средой, службой в правоохранительных органах, культурным уровнем личности сотрудника, его воспитанием и социальным опытом. Ко вторым — зависимость самовоспитания от потребностей и интересов человека, мотивов его жизнедеятельности, целей, идеалов, биологических особенностей и других факторов [5].

В целом социальная среда определяет направленность и характер, идеалы и перспективы, цели и средства, методы и приемы нравственного самовоспитания. Однако связь среды и нравственного самовоспитания не является однозначной: личность может культивировать в себе порочные качества отживших социальных отношений либо в своем усовершенствовании подниматься выше социального окружения.

Существующая связь социальной среды и нравственного самовоспитания находит свое преломление, в за-

висимости самовоспитания сотрудников правоохранительных органов от сплоченности и зрелости служебного коллектива: чем более сплочен и зрел этот коллектив, тем выше уровень нравственного самовоспитания его членов, и наоборот. Отсюда вытекает важный методологический принцип воспитывать себя в коллективе и через коллектив. Общесоциологические формы проявления этой закономерности (соперничество, заражение, подражание, внушение и др.) трансформируются в соответствующие принципы нравственного самовоспитания сотрудников.

Влияние на человека всех общественных отношений осуществляется не непосредственно, а в процессе деятельного соотношения его со средой.

Из закономерной зависимости нравственного самовоспитания от жизнедеятельности личности вытекают два важнейших принципа: а) принцип использования для нравственного самовоспитания всех повседневных жизненных обстоятельств, б) принцип опосредованного импульса — введение субъекта нравственного самовоспитания (сотрудника) в такую обстановку, которая бы требовала определенной деятельности как основы выработки соответствующих качеств. По замечанию А.С. Макаренко, нельзя воспитать мужественного человека, не поставив его в такие условия, в которых бы он мог проявить мужество [2].

Гармоническое самовоспитание, предполагая всестороннюю деятельность, требует соответствующих (всесторонних) знаний. Следует заметить, что самовоспитание зависит от познания окружающей действительности — от уровня знаний, образования, эрудиции, духовной культуры будущего сотрудника. Как отмечал Гегель, образованный человек чувствует глубже и в то же время превосходит необразованного властью над своим чувством.

Закономерная зависимость нравственного самовоспитания от потребностей носит интегральный характер: при ближайшем рассмотрении она обнаруживает целый ряд новых внутренних связей. Дело в том, что потребность, осознаваясь, трансформируется в интерес, а интерес включает в себе мотивы и цели, идеи и идеалы. Поэтому правомерно говорить о существенной зависимости нравственного самовоспитания от мотивов и целей, идей и идеалов личности.

К числу внутренних закономерностей мы, так же от-

несли единство целей и средств нравственного самовоспитания. Совершенствование личности осуществляется через систему различных средств и методов, но эти последние органически, закономерносвязаны с целями самовоспитания. Цель личности определяет средства и способы его деятельности, в том числе методы и приемы самовоспитания. Сотрудник характеризуется не только тем, что он делает, но и тем, как он это делает. Отсюда следует, что средства и методы самовоспитания сотрудника могут привести к желаемой цели только тогда, когда их характер соответствует характеру цели.

Для определения способности будущего сотрудника к самовоспитанию и самопознанию мы использовали метод самонаблюдения. Мы попросили слушателей учебного центра профессиональной подготовки сотрудников органов внутренних дел, фиксировать сложности и успехи во время самонаблюдения. В исследовании участвовало 18 слушателей. Следует отметить, что самонаблюдение носило преднамеренный, целенаправленный характер. Самонаблюдение как динамический процесс принял форму самоконтроля. В свою очередь самоконтроль выступает функцией самопознания личного состава правоохранительных органов и в то же время метод его самовоспитания. В результате настоящего исследования респонденты отметили, что самонаблюдение дала возможность осмыслить свои как личностные качества, так и возможные варианты принятия решений в определенных ситуациях. В процессе исследования выявились критерии оценок испытуемыми самих себя. Таким образом, определился уровень самооценки испытуемых.

В ходе нашего исследования нами были сделаны следующие выводы:

- нравственные и профессиональные качества слушателя вырабатываются в процессе самовоспитания в два-три раза быстрее, чем в процессе обычной (не акцентированной на самовоспитании) системы обучения и воспитания;
- высокоморальным специалист становится не по принуждению, а по внутреннему убеждению, вырабатывается самостоятельно;
- действенность нравственного воспитания обеспечивается тогда, когда внешнее моральное воздействие дополняется внутренней активностью воспитуемого, самовоспитанием.

#### Литература:

1. Аверина О.Р. этика и культура управления: Учебное пособие. Хабаровск, 1999.
2. Бакштановский В.И., Согомонов Ю.В. введение в теорию управления нравственно-воспитательной деятельностью. Томск, 1986.
3. Булденко К.А. Профессиональная этика и эстетическая культура сотрудников внутренних дел. Хабаровск, 1993.
4. Сухомлинский В.А. Стать человеком (Воспитание элементарной моральной культуры). Афоризмы // Новый мир, 1974. №3.
5. Этика сотрудников правоохранительных органов: Учебник. — М.: Издательство «Щит-М», 2007.

## Система работы с одарёнными детьми

Шкабарня Алевтина Александровна, учитель химии и биологии  
МКОУ «Шараповская СОШ» (Омская обл.)

В каждой школе есть много детей, которых интересуют биологические дисциплины, но необходимо так увлечь, заинтересовать ребенка, чтобы в дальнейшем он пошел именно по этому направлению. И поэтому необходимо применять новые подходы, основывающиеся на педагогике сотрудничества, использовать различные виды работ по развитию способностей школьников, учитывать индивидуальные особенности ребенка, формировать и поддерживать положительные мотивы, привлекать его к активной деятельности, модернизировать формы, методы обучения и воспитания, создавать необходимые условия для развития личности. Для подросткового и старшего школьного возраста ведущими типами деятельности являются социально-коммуникативная и проектно-исследовательская деятельность как необходимое условие и средство для профессионального самоопределения. При этом «объектом проектирования» для школьника выступает он сам, т.е. он сам должен выбрать в окружающем мире и спроектировать «сформировать» у себя такие способности, которые необходимы для овладения выбранной им профессии. Предметом особого внимания педагога биолога является использование в работе таких методов, средств и форм обучения, которые направлены на развитие критичности и самостоятельности мышления, любознательности, изобретательности, самостоятельности и т.д. Существенно повысить эффективность развития интеллектуально-эвристических способностей можно только в том случае, если постоянно использовать в процессе обучения творческие задания. У наших детей есть прекрасная возможность создавать собственные научно-исследовательские и экологические фильмы, мультимедийные презентации, проекты и т.д. В процессе работы над такими заданиями школьники учатся применять свои знания, умения и навыки, используют различные виды деятельности. Одним из видов биологического творчества является научно-исследовательская работа, поскольку в процессе исследования живой природы дети открывают для себя новые ценности познания живой природы и собственного организма. Предусмотрено усвоение и оперирование понятиями методологии биологического исследования, проведения эксперимента, описания и интерпретации результатов. Независимо от специализации (ботаника, зоология, анатомия, психология и др.) будущий биолог должен уметь проводить качественные и количественные наблюдения, владеть микроскопическими методами, представлять данные и т.д. Поэтому доминирующим методом в моей работе есть исследовательский метод обучения биологической дисциплине. Он реализуется путем постановки познавательных и практических задач и заданий, требующих самостоятельного творческого решения. Мной пра-

ктикуется проведение экскурсий как метод синтетического изучения окружающей среды. При обычном изучении объекты изолируются, изучаются отдельно, то есть доминирует анализ сложного целого. Как итог, знания учащихся разделены отдельно: отдельно растения, отдельно животные и т.д. Во время экскурсии все природные объекты и явления воспринимаются как единое целое в природе. Знания добываются учащимися в результате их собственного познавательного труда, имеет место эвристический или еще более высокий — исследовательский метод обучения. В работе с одаренными детьми мной широко используются новые современные технологии (формы, методы и приемы обучения), а именно: анкетирование, опрос, собеседование, тестирование, анализ литературных источников, творческие работы, проективный метод, метод прогнозирования, метод исследования проблемы. На основании выше сказанного можно использовать следующую программу работы с одаренными детьми.

### *Программа работы с одарёнными детьми*

**Цель:** развитие интеллектуально-творческого потенциала личности ребёнка путём совершенствования исследовательского поведения и развития исследовательских способностей.

#### **Задачи:**

- развитие творческой, исследовательской активности детей;
- развитие творческого мышления;
- развитие навыков общения и взаимодействия со сверстниками в процессе исследовательской деятельности.
- повысить педагогическую культуру родителей в вопросах воспитания одарённого ребёнка.
- создать условия для самореализации одарённых детей.
- создать максимально благоприятные условия для интеллектуально — творческого и физического развития детей.

#### **Аналитическая справка.**

- Накоплен определенный опыт работы с одарёнными детьми.
- В начале учебного года проводится опрос учащихся о возможном участии в школьных и районных олимпиадах, конкурсах и фестивалях.
- Учащимся своевременно предоставляется информация и положения о проведении конкурсов.
- Создан банк данных результатов участия детей в конкурсах.

Основные методы: развивающие упражнения и игры, метод групповой дискуссии, метод наблюдения, эксперимент.

**Описание контингента участников программы.** Программа разработана для обучающихся возраста 8–17 лет. В комплект для диагностики рекомендую методики, ставшие уже традиционными:

- для определения уровня интеллектуального развития: тесты Д. Векслера, Дж. Равена и др.;
- для оценки креативности: «Краткий тест творческого мышления (фигурная форма)» (тест Торренса Э.П. в адаптации Авериной И.С. и Щеблановой Е.И.); «Необычное использование» (тест Гилфорда Дж. в адаптации Авериной И.С. и Щеблановой Е.И.). (<http://www.intellectrate.ru/creatio.htm>)

Всем детям предоставляются равные условия для самореализации. Гарантия прав, как и обязанности участников, регулируются договором образовательного учреждения на предмет предоставления образовательных услуг. При необходимости можно заключить с родителями дополнительное соглашение на предмет приобретения недостающего оборудования и материалов для проведения экспериментов и создания проектов.

Численный состав группы: 4–7 человек.

Занятия проводятся 1 раз в неделю.

Продолжительность одной встречи — 1 учебный час.

Срок реализации программы: 28 часов

#### Условия проведения и ресурсы.

Условия проведения: просторное помещение со столами, стульями, доской.

Материалы: альбомы, конверты, микроскоп, колбы, и др. лаб. оборудование

Информационная обеспеченность: энциклопедии, толковые словари, научно-популярная литература.

Специалистом, реализующим данную программу, может быть педагог обладающий следующими характеристиками: доброжелательность, гибкость; профессиональный опыт, успешность педагогической деятельности, исследовательская компетентность, умение организовать конструктивное взаимодействие. Другие значимые качества: высокий интеллект, знания возрастного развития ребенка, его индивидуальных особенностей, интересов и мотивов, ценностные ориентации, способность к рефлексии.

#### Тематический план занятий.

1. Развитие умения видеть проблемы.
2. Наблюдение как способ видения проблем.

#### Показатели участия обучающихся МКОУ «Шараповская СОШ» в конкурсах, олимпиадах и научно-практических конференциях по биологии и химии.

Год	Название конкурса	Результат
2006	Муниципальный этап Всероссийской олимпиады школьников по биологии. Конкурс «Жемчужина района»	Дерр Нелли — 2 место Закалюжная Анастасия — 3 место
2007	IX — районная научно-практическая конференция. Конкурс «Жемчужина района»	Закалюжная А., Дерр Елена — 3 место Оплетаева Ирина — 3 место
2008	X — районная научно-практическая конференция	Козлова Анна, Полякова Олеся — 3 место
2009	XI — районная научно-практическая конференция. XLI — региональная научно-практическая конференция школьников и учащейся молодёжи. Научно-практическая конференция «Сохранение природного и культурного наследия» регионального экологического фестиваля детско-юношеского творчества «Белая берёза» Фестиваль исследовательских и творческих работ учащихся «Портфолио» (Издательский дом «Первое сентября» г. Москва)	Козлова Анна — 1 место Козлова Анна — лауреат  Козлова А., Полякова О., — лауреаты  Козлова А. — диплом
2010	Муниципальный этап Всероссийской олимпиады школьников по биологии. XII — районная научно-практическая конференция.  Фестиваль исследовательских и творческих работ учащихся «Портфолио» (Издательский дом «Первое сентября» г. Москва)	Дерр Н. — призер  Дерр Н. — 1 место, Бусс Ирина — 2 место, Козлова Анна — 3 место Козлова Анна, Дерр Нелли, Астапчук Снежана — дипломы
2011	Муниципальный этап Всероссийской олимпиады школьников по биологии. XII — районная научно-практическая конференция.  Фестиваль исследовательских и творческих работ учащихся «Портфолио» (Издательский дом «Первое сентября» г. Москва) Всероссийский «Молодёжный чемпионат»	Козлова Анна, Полякова Олеся — призёры Полякова Олеся — 1 место, Козлова Аня. — 2 место, Бусс Ира — 3 место Бусс Ирина — диплом Шкабарня Софья — диплом регионального победителя II-степени



3. Развитие умения выдвигать гипотезы.
4. Развитие умения задавать вопросы.
5. Развитие умения давать определения понятиям.
6. Развитие умения классифицировать.
7. Развитие умений и навыков взаимодействовать с парадоксами.
8. Развитие умения наблюдать.
9. Развитие умений и навыков экспериментирования.
10. Развитие умений высказывать суждения, делать умозаключения и выводы.
11. Развитие метафоричности мышления.
12. Развитие дивергентного и конвергентного мышления. (Всего: 28)

#### **Структура занятия.**

В структуре занятия можно выделить следующие этапы:

1. Беседа ведущего с детьми, направленная на включение детей в тему и проблематику занятия.
2. Выполнение упражнений, направленных на развитие навыков исследовательской деятельности и творческого мышления.
3. Выполнение проектов по заданным темам.
4. Представление и защита выполненных проектов.
5. Обсуждение занятия. Подведение итогов.

#### **Результаты реализации программы.**

Реализация программы предполагает развитие у школьников умений исследовательской деятельности и творческого мышления, особенно таких его характеристик, как беглость, гибкость, оригинальность, умение выступать на большой аудитории. Программа была утвер-

ждена на ШМО естественно — математического цикла и апробирована на базе МКОУ «Шараповская СОШ». Срок апробации: 2006—2007 уч.год. Положительные результаты апробации программы прослеживаются на протяжении нескольких лет.

В школе сложились традиции поощрения и стимулирования деятельности детей:

— Публикация в СМИ (работы публиковались в сборнике исследовательских и творческих работ фестиваля «Портфолио»; — Стенд «Лучшие ученики школы»; — Победители получают грамоты, дипломы, благодарственные письма.

Практическая значимость результатов апробации программы заключается в обобщении опыта организации исследовательской деятельности одаренных школьников, обосновании условий организации их исследовательской деятельности в рамках образовательного учреждения, разработке программы ее организации. Программа организации исследовательской деятельности одаренных школьников может быть использована педагогами в учебно-воспитательном процессе, а так же для повышения квалификации педагогов, работающих с одаренными детьми. Достоверность и обоснованность, результатов апробации программы развития исследовательских умений и творческого мышления младших школьников обеспечивается исходными методологическими основаниями, в соответствии с поставленными целями и задачами, а также применением разнообразных развивающих методов и приемов организации исследовательской деятельности.

#### *Литература:*

1. Савенков А.И. Коллективное творчество школьников. — Ярославль, 2004.
2. Воронин В.Н. Интеллект и креативность в межличностном взаимодействии. — Москва, 2004.
3. Диксон У. Двадцать великих открытий в детской психологии. — М., 2004.
4. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. — М., 2001.
5. Савенков А.И. Развитие исследовательских умений школьников. Школьный психолог № 18, 2008.
6. Журнал биология в школе № 6, 2008.
7. Симоненко В.Д. Технология — 11 класс. Москва Издательский центр «Вента — Граф» 2004.
8. <http://www.potrebitel.ru/newweb>
9. [http://www.potrebitel.ru/newweb/?go=article&num\\_id=38&mag\\_id=8&cid=3103](http://www.potrebitel.ru/newweb/?go=article&num_id=38&mag_id=8&cid=3103)

## 2. ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

### История образования и педагогики в трудах С.И. Миропольского на примере церковно-приходских школ

Болонкина Елена Владимировна, учитель истории и обществознания  
ГОУ №411 (г. Санкт-Петербург, Петергоф)

Сергей Иринеевич Миропольский один из основоположников концепции единства учителя (педагога) и школьного учреждения, будь это общая или церковно-приходская школа. Однако несмотря на то, что он принимал активное участие в реформе образования в России во второй половине XIX в. и за сорок лет литературно-педагогической деятельности создал множество работ: «Методика обучения письму», «План и основы жизни народной школы», «Обучение грамоте», «Очерк истории церковно-приходской школы», «Учебник дидактики», «Воскресная школа и педагогический курс при Харьковской духовной семинарии», «Времена года. Сборник стихотворений и статей для детского чтения», «Учитель, его призвание и качества, знания, цели и условия его деятельности в воспитании и обучении детей» весьма мало известны в педагогических кругах, хотя, они весьма актуальны и полезны и в наше время.

С древнейших времен педагогическая деятельность осуществлялась и формировалась вокруг церкви. Каждый монастырь был школой и «прибежищем сирот, питателем бедных, приютом для немощных». Именно в церкви и монастыре, говорит С.И. Миропольский, народ учился вере, учился всякому добру и «книжному почитанию». [1, с. 19] По принятию христианства на Руси пожертвования были не только на церковное строение, но и «возраста ради сирот». «Всех убеждали вдовиц, и сирот и полонянников и странных миновати и приизирати». (там же) Центральной фигурой всей русской жизни в том числе и социальной деятельности был священник, функции которого и обучение и воспитание, то есть он был педагогом в самом широком смысле слова. С.И. Миропольский в своей работе «Очерк истории церковно-приходской школы...» говорит об обязательных трех задачах для деятельности священников: «...содействие образованию народа религиозному, вкоренение в нем христианской нравственности и распространение в нем умственного образования.» [1, с. 10]...Церковь в лице священнослужителей занималась воспитанием детей. Для С.И. Миропольского дело воспитания молодых душ — это святая обязанность каждого, кто посвятил себя социально-педагогической деятельности. Воспитатель — это настоящая личность, являющаяся примером во всем, способная не только увлечь,

но и повести за собой. Реализация воспитательной функции обучения связана не только с правильным подбором предметов и удачным сочетанием используемых методов и форм, но и с человеком, организующим учебный процесс. Личность учителя занимает первое место в обучении, от него, прежде всего, зависит воспитательное влияние обучения. Учитель всегда определенная личность, цельный человек, поэтому его воспитывающее воздействие необходимо рассматривать как целостное явление и процесс.

Часто, характеризуя незаурядного, талантливого учителя, о нем говорят: «учитель от Бога». Такой педагог отличается высоким профессиональным мастерством, но прежде всего — это учитель по призванию. Несомненно, что учительское призвание — дар, причем дар духовный, им наделяются только избранные.

Неслучайно Миропольский С.И. обращается к Иоанну Златоусту, который утверждал, что педагог «выше живописца, выше ваятеля, выше всякого другого художника, именно учитель умеет образовывать детскую душу. Отсюда и назначение педагога, по мнению С.И. Миропольского: это нравственное служение, выполнение долга перед обществом. Главная цель педагога — «просвещение детей светом учения и в религиозно-нравственном их воспитании». [2, с. 1]

Педагог — особая профессия и отношение к нему всегда было особенным. Преданность учительской профессии противопоставлена у настоящего педагога меркантильности многих других специальностей. «Необходимость признания для народного учителя ясно обнаруживается при рассмотрении условий учительской деятельности. Другие звания могут привлекать своими выгодами, удобствами — учительское же обещает ни того, ни другого — это звание миссионера. При скудном часто вознаграждении, учительство требует самоотвержения. Учитель не принадлежит самому себе, — не одно только время, но и вся энергия, способности, труд его должны быть посвящены школе», — указывал С.И. Миропольский. [5, с. 3]

Добиться успеха в воспитании может только тот, кто достиг единства нравственного, умственного и религиозного образования. Христианская любовь — вот основное требование к воспитателю, ибо она «строга и бдительна». Любовь человека к детям — это, по убеждению С.И. Ми-

ропольского, естественное чувство. А для педагога важно, чтобы оно соединялось с христианской любовью, с христианским убеждением, что только она может быть источником нравственных качеств учителя. Конечно, С.И. Миропольский сделал серьезный акцент на православии, на религии, на традициях, но нельзя не увидеть в его концепции призыва к воспитанию прежде человеческого в человеке. «Учитель, взяв порученное ему дитя, должен заботливо учить его полезным наукам; за непослушание наказывать, но не тирански, а наставнически; не сверх меры, но по силам, не с буйством, а кротко и тихо, не только мирски, но и выше мирского. И чтобы он по своей небрежности, зависти или лукавству, не остался виновным ни за одного ученика перед Богом Воздержителем, а также перед родственниками ученика и перед ним самим, если бы отнял у него время или занял его чем иным». [3, с. 98]

Главная цель социально-педагогической деятельности, о которой должен помнить педагог, «не в области знаний и умений, но в воспитании сердца и добром направленной воли. От сердца исходит жизнь душевная, а воля, направленная к добру, руководимая совестью, служит основанием нравственного характера человека». [4, с. 24]

Высокого мнения был С.И. Миропольский об учителе: «Каждое призвание свято; призвание же учителя и воспитателя — в сугубой мере». [5, с. 40] Для него учитель не просто человек, обладающий определенными знаниями, навыками, умением, а прежде всего личность. Личность — которая может увлечь, повести за собой и быть примером во всем для своих учеников.

Важнейшим качеством учителя, по мнению С.И. Миропольского, является постоянное стремление к самосовершенствованию. «Для учителя необходимо скромное и трудолюбивое стремление всегда учиться, всегда идти вперед, пополняя пробелы в знании и расширяя круг своей опытности». [6, с. 180] Самосовершенствуясь учитель глубже вникает в свою работу и отчетливее осознает потребность в новых знаниях. «Образование немислимо без деятельности, без усовершенствования, без неуклонного и постоянного движения вперед». [6, с. 183] Труд учителя концентричен, но это не значит, что один и тот же путь он пройдет теми же шагами. Приходит опыт, но кроме него должны прибавляться и новые знания. Только тогда труд учителя будет успешным. Он советует учителю вести дневник своих занятий и наблюдений, для того чтобы анализировать свои успехи и недостатки, что со временем поможет овладеть практикой и приобрести опыт. «Мы воспитываем детей, но и они воспитывают нас...». [5, с. 138]. Только анализируя каждый свой шаг в ежедневном общении и работе с детьми. Можно добиться положительных результатов.

Главную цель деятельности учителя С.И. Миропольский видит в «просвещении детей светом учения и религиозно-нравственном их воспитании». [7, с. 1] В воспитании и образовании детей будущее общества. Работу учителя он называл нравственным служением, выполне-

нием долга перед обществом. Тот, кто хочет воспитывать детей в «душевной чистоте», должен сам быть крепок в своих убеждениях. «Только истинно верующий человек может быть добрым и верным руководителем детей...». [7, с. 3] Вера у Миропольского С.И. неразделима с патриотизмом и служением Отечеству.

Первой воспитательницей ребенка, говорит С.И. Миропольский, является семья. И самые дорогие и яркие впечатления получают в семье. «Дети существа невинные, они чисты душою, простосердечны, доверчивы, незлобливы» [2, с. 12] и очень важно, чтобы «ребенок стал предметом особенных забот и попечений родителей». Самые дорогие впечатления детства, считает С.И. Миропольский, принадлежат религии. Религиозность предстает как качество духовной жизни личности. Именно воспитание является одной из наиболее эффективных, наиболее плодотворных и созидательных форм социализации уже подрастающих поколений. Именно в семейном воспитании культивируется верность традициям, любовь к родному языку, благоговение перед духовно-нравственными сокровищами родного народа и формируются у детей важнейшие нравственные качества как идеалы воспитания: трудолюбие, преданность семье, гуманность, доброта, чуткость и т.д. С.И. Миропольский предлагает учителям развивать в детях дух товарищества, не терять связи с учениками как в стенах школы, так и за ее пределами. Учитель должен посещать семьи детей.

Общение с детьми требует особых качеств учителя, первым из которых является христианская любовь. Любовь к детям в человеке естественна, но она должна быть возвышенна и именно она становится источником всех прочих нравственных качеств учителя. «Учитель должен учить и любить детей всех одинаково, как сыновей богатых, так и сирот убогих, и тех. Которые ходят по улицам, прося пропитания. Учить их, сколько кто по силам научиться может, — не только старательнее об одних. Нежели о других: ибо сказано: «просящему у тебя дай и хотящему у тебя занятии не отврати... Бог хочет всем спастись и в разум истины прийти». [1, с. 98].

В «Очерке истории церковно-приходской школы от первого ее возникновения на Руси до настоящего времени» С.И. Миропольский перечисляет основные, на его взгляд, качества учителя: «Учитель...должен быть благочестив, рассудителен, смиренномудр, кроток, воздержлив, не пьяница, не блудлив, не лихоимец, не гневлив, не завистлив, не смехотворец (т.е. не легкомысленный — Б.Е.В.), не басносказатель (т.е. не лжец — Б.Е.В.), не пособник ересей, но поспешник благочестия, во всем представляющий собою образец благих дел. В таких добродетелях пребывают ученики, как их учитель». [1, с. 98]

Одной из ведущих идей, определивших педагогическую концепцию С.И. Миропольского, является идея воспитывающего обучения, которая вытекает из решения фундаментальной педагогической проблемы — проблемы соотношения обучения и воспитания, между которыми су-

существует объективная связь, что и обеспечивает концептуальность. Через все его работы очень четко проходит мысль именно о воспитывающем характере обучения.

Идея воспитывающего обучения :

- опирается на всеобщее начало развития человеческой природы, на устремленность к развитию ребенка. Следовательно, ее существование объективно;

- придает методике обучения субъективный характер, направляющий и проникающий во всю школьную деятельность и определяющий ее воспитательное значение;

- возвышает миссию народного учителя и дает ему силы;

- требует от учителя труда по призванию, по любви, требует деятельного стремления к самообразованию, постоянному движению вперед;

- требует от учителя глубокой методической подготовки;

- обязывает учителя изучать индивидуальные особенности ребенка;

- дает новое начало школьной дисциплине;

- соединяет школу и жизнь. Сообщает школе характер практической полезности как в моральном, так и экономическом значении [8, с. 24].

Особое место отводится у С.И. Миропольского вопросам школьной дисциплины, которую он понимает как внутренний микроклимат школы. «Дисциплину, в истинном значении этого слова, вовсе нельзя понимать в смысле одного чисто внешнего порядка, хотя последний ею предполагается». [6, с. 159]. Он считал, что дисциплина является живой системой нравственного влияния школы и учителя на учащихся. Выполнение учениками правил поведения, тишина и порядок еще не показатели связи учеников с учителем и школой. «Где нет в детях правдивости, доверия и любви к учителю, там нет дисциплины, как бы ученики ни были послушны учителю». [6, с. 159].

Для истинно образовательной школы, по мнению С.И. Миропольского, является школьная дисциплина. Именно благодаря дисциплине ученики становятся учениками, то есть детьми. Которые в школе получают не только умственное. Но и нравственное образование. Кроме профессиональных качеств и сам учитель должен обладать высоким нравственным потенциалом. Быть способным влиять на нравственное развитие ребенка.

«Главная цель дисциплины — это область побуждений. Нравственного настроения, развитие чувства законности, понимание разумности и выгод порядка и посте-

пенное образование и выгод порядка и постепенное образование в детях истинно человеческого характера». [6, с. 160]. Средство для достижения этой цели — сам учитель, «полная самоотвержения и нравственно-достойная его личность. Внушающая к себе любовь, почтение». [6, с. 160]. Нельзя чтоб дисциплина держалась на страхе наказания.

С.И. Миропольский в своих работах поднял очень актуальную для современной педагогики тему индивидуализации образовательного процесса. В плане воспитания он обращает внимание на работу с детьми, которых и в наше время называют трудными. Шалости и нарушения порядка этими детьми вынуждают учителя ломать волю упряма, то есть делать «из благородного скакуна скромного осла». [6, с. 173]. Чаще всего, считает он, так происходит, когда учитель из-за собственной лени не учитывает в своей педагогической практике индивидуальные особенности детей. С.И. Миропольский предлагает учителям энергию таких детей, которая часто уходит на шалости, направить на какую-либо деятельность, где они могли бы применить свои силы. Требование индивидуализации в обучении и воспитании является необходимым условием всякой школы и воспитания. Однако человека воспитать может только человек. Исполнительность и педагогическая добросовестность очень важны, но без любви к детям и любви к своему труду все усилия педагога могут привести к формализму. «Одна любовь может труд воспитания обратить в наслаждение». [6, с. 176].

Таким образом, педагогическая позиция С.И. Миропольского ориентирована на духовную жизнь развивающейся личности, на приоритет религиозно-нравственных основ в социально-педагогическом процессе. И эта тенденция взаимосвязи православия и гуманизма выступает важнейшей традицией отечественной педагогики.

Все, что С.И. Миропольский обозначал в своих трудах как особо важные аспекты педагогической деятельности актуально и для современной педагогики. К нашим современникам, учителям, работающим в современной школе, предъявляются также высокие требования. Учитель должен великолепно знать свой предмет, уметь его донести до учащихся, знать педагогику, психологию, методику преподавания, постоянно заниматься самообразованием, иметь широкий кругозор, быть увлеченным, проявлять интерес к личности каждого ученика, уважать их, быть терпимым, понимающим, доброжелательным и справедливым.

#### Литература:

1. Миропольский С.И. Очерк истории церковно-приходской школы от первого ее возникновения на Руси до настоящего времени. — СПб., 1910.
2. Миропольский С.И. Учебник дидактики. — СПб., 1895.-76 с.
3. Миропольский С.И. Учитель народной школы, его призвание, значение, цели и условия его деятельности в воспитании и обучении детей. — СПб., 1890. — 118 с.
4. Миропольский С.И. Школа и государство. Обязательность обучения в России. — СПб., 1876. — 258 с.

5. Миропольский С.И. Учитель, его призвание и качества, знание, цели и условия его деятельности. С приложением учительской хрестоматии. Изд. 2-ое. -СПб., 1897. 148 с.
6. Миропольский С.И. Задачи, план и основы устройства нашей народной школы. — СПб., 1884. — 185 с.
7. Миропольский С.И. Учебник дидактики. — СПб., 1985. — 124 с.
8. Миропольский С.И. Идея воспитывающего обучения в применении к народной школе. // Журнал министерства народного просвещения. — СПб., 1871. — Ч.153. — с. 1—25.

## А.П. Скларова и З.А. Зосимова о повышении эффективности урока

Иохвидов Владимир Вячеславович, кандидат педагогических наук, доцент

Филиал государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования

Ставропольского государственного педагогического института в г. Ессентуки

В конце 50-х годов прошлого века, обобщался передовой опыт учителей, которые в целях повышения эффективности урока проводили в начале изучения темы, подготовку учащихся к активному восприятию новых знаний. Эти учителя создавали такие ситуации, при которых школьники подходили к восприятию новых знаний с появившимся у них интересом и желанием получить эти знания. В начале занятий ставилась определенная цель, учащимся открывалась перспектива, создавалось внутреннее предрасположение к изучению материала, соответствующий внутренний «настрой», и тем самым стимулировалась активность к работе. Приемы и средства подготовки учащихся к активному восприятию новых знаний были разнообразными. Их выбор зависел от ряда условий: от возраста учащихся, их подготовленности и отношения к предмету, характеру учебного материала.

Обобщая опыт такой работы, А.П. Скларова показала, что видом подготовки учащихся к активному восприятию материала может быть сообщение темы и цели урока, мобилизующее их на осознанную работу по усвоению нового материала. Благодаря осознанности цели урока ученики становятся более внимательными, быстрее собирают свои силы и концентрируют их на восприятии изучаемого материала. Сообщение темы вызывает у учащихся состояние ожидания, которое обостряет их внимание к объяснению учителя. Когда учащийся знает цель работы, умственная деятельность по усвоению знаний приобретает для него ясный смысл, становится необходимой и вызывает его активность. Положительно влияет на качество усвоения нового материала на уроке такое объявление темы, когда учитель называет ее и предупреждает учащихся, что выводы и объяснение они сделают сами в конце урока. Подготавливая учащихся к активному восприятию нового материала, учителя работают над раскрытием смыслового значения заглавия темы урока.

Скларова, ссылаясь на опыт передовых учителей и результаты экспериментального исследования, показала, что тема, цель и план урока должны быть доведены до сознания учащихся: они должны знать, над чем будут работать на данном уроке, что нового, полезного они узнают. «Чем яснее учащиеся представляют цель урока, цель

своей работы, — заключала она, — тем больше они напрягают свои силы для ее достижения, тем эффективнее проходит восприятие новых знаний. Приемов объявления темы и цели урока много, важно стремиться к тому, чтобы цели учителя стали целями учащихся, чтобы школьники осознавали необходимость получения знаний и были бы готовы их активно принять от учителя» [2, с. 58—59].

Добиваясь высокой эффективности урока, утверждала автор, учитель должен решить вопрос, сколько времени отвести повторению в каждом отдельном случае. Это решение зависит от ряда причин: от качества знаний старого материала и объема его, от количества часов, отведенных на изучение темы, от давности изучения прохождения старого и других. Но нельзя экономить время на повторении старого, тесно связанного с новым. Повторение с целью подготовки учащихся к активному восприятию новых знаний может осуществляться в форме напоминания учителя, припоминания учащимися, установления преемственной связи между двумя уроками, организации специальных уроков повторения, повторения дома по заданию учителя.

А.П. Скларова делала акцент на то, что для повышения эффективности урока во всех случаях учителю при изложении нового материала необходимо опираться на жизненный опыт учащихся. Это значит, что следует связывать новые знания с приобретенными, активизировать имеющиеся представления и понятия и прокладывать путь для образования новых связей. Поясняя сказанное, она писала: «Учащиеся получают знания не только в школе. Многочему их учит сама жизнь. Каждое соприкосновение с действительностью, с людьми, предметами обогащает их новыми представлениями. Они помогают родным и в выполнении различных работ дома, играют со своими сверстниками, ухаживают за животными и растениями, беседуют со взрослыми, посещают кино, библиотеки, музеи, и каждый раз они узнают много нового о предметах, явлениях, людях, животных. Отправляясь от имеющихся у школьников представлений об изучаемых предметах и явлениях, расширяя и углубляя их, а в некоторых случаях изменяя и исправляя, учителя содействуют преобразованию житейских понятий школьника в научные. Испол-



зование учителем жизненного опыта учащихся при объяснении уроков является хорошим средством повышения сознательности восприятия и активизации мышления» [2, с. 67].

Отсутствие связи нового материала с жизненным опытом школьников, замечала она, является одной из причин скуки на уроке. Не учитывая знаний учащихся, полученных вне школы, учитель говорит то, что хорошо знают ученики, а им неинтересно, и они перестают слушать учителя и часто даже не улавливают в объяснении его того, что для них является новым. Чтобы избежать этого, исследователь предлагала следующие приемы: рассказ учителя от первого лица, когда он отправляется от своего опыта, так как ученики очень любят слушать о том, что видел своими глазами их учитель, что пережил он сам; использование краеведческого материала; «живые примеры», взятые из жизни близких им людей, особенно из жизни учителя; удивление и горячее желание самим научиться выполнять те или иные действия так же быстро и правильно, как это делает учитель. Активизацию мышления учащихся при восприятии учебного материала А.П. Складорова рекомендовала проводить с помощью поставленных вопросов перед ними. Желание получить ответ на поставленный вопрос вызывает интерес к предстоящему объяснению учителя. Важно ставить вопросы для раскрытия причин возникновения событий, явлений, с которыми учащиеся сталкиваются в повседневной жизни. Исследователь показала, что постановка учителем вопросов и поиски ответов учащимися имеет большое значение не только как средство активизации восприятия, но и как средство развития мышления. Хотя познание мира немыслимо без одновременного развития умственной деятельности познающего, нужны еще специальные упражнения для развития мышления. Поставленные вопросы и попытки учащихся дать на них ответ являются хорошим средством развития его.

Целесообразно, подчеркивала А.П. Складорова, чтобы урок начинался с поисков учащимися ответа на вопросы. Тогда они на собственном опыте убеждаются, что получаемые знания помогают им понять и объяснить происходящие вокруг них явления. Такие уроки всегда происходят при высокой активности учеников. Учащиеся, в основном хорошо усваивают материал на уроке [2, с. 91].

Вопросы учителя как одно из действенных средств побуждения учащихся к активной умственной работе исследовались З.А. Смирновой. Она установила, что сила этого средства в его простоте и доступности. Вопросы могут быть использованы на всех этапах обучения, при любом методе изложения знаний. При этом следует иметь в виду, что психологическая и педагогическая науки определяют вопрос как задачу большей или меньшей степени сложности, которую предстоит решить. С решения задачи, с поисков ответа на какой-то вопрос начинается всякое мышление. Источник вопросов, дающих начало всякой умственной работе, — окружающий мир, повседневная действительность и тот практический опыт, который при-

обретается человеком в процесс познания. Чем богаче опыт, чем глубже проникновение в сущность и закономерности явлений объективного мира, тем больше вопросов. Чем больше у учащихся возникает вопросов по поводу изучаемо-

го, тем активнее проходит процесс их мыслительной деятельности. Вот почему вопрос — это одно из наиболее эффективных средств активизации и развития мышления в процессе обучения. Особенность дидактических вопросов (вопросов, которые учитель использует в процессе обучения), З.А. Смирнова видела в том, что они носят систематический и целенаправленный характер. Они ставятся по материалу, хорошо известному самому учителю. Учитель знает или предполагает ответ, который ждет от учащегося, вследствие чего имеет возможность помочь ему и направить к верному решению той или иной учебной задачи. Вопросы учителя, утверждала она, управляют мышлением учащихся: «Предлагая вопросы на раскрытие причин тех или иных явлений, учитель воспитывает у учащихся способность рассматривать явления в связях и взаимообусловленностях. Требуя сравнения или сопоставления одного явления с другим, он приучает их к более глубокому анализу фактического и теоретического материала. Ставя вопрос в новой формулировке, требует рассмотрения явлений с разных сторон и разных точек зрения» [1, с. 108]. Вопросы учителя, как показала Смирнова, находятся в прямой зависимости от степени известности того или иного учебного материала учащимся. В этом плане она рассматривала три группы вопросов перед изложением новых знаний:

1. Вопросы, по материалу, известному учащимся, т.е. там, где есть возможность связать новые знания с ранее изученным или личным опытом учащихся.
2. Вопросы, ставящие перед учащимися какую-то конкретную логическую задачу по незнакомому для них материалу.
3. Вопросы по материалу, который в определенной степени известен учащимся, но знания их недостаточны для самостоятельного объяснения тех или иных явлений, закономерностей и связей.

Результаты многолетних исследований позволили З.А. Смирновой установить следующее. Не все вопросы обладают одинаковой активизирующей силой. Вопросы, направленные на воспроизведение того или иного учебного материала, уступают вопросам, ориентирующим на размышление (сравнение и сопоставление, анализ и выводы, классификацию и доказательство, выделение главного и существенного, раскрытие связей между явлениями). При постановке перед изложением новых знаний вопросов данного вида мыслительный процесс активизируется не только фактом постановки вопроса-задачи, но и характером самого вопроса. Наиболее эффективными с точки зрения активизации мышления учащихся являются вопросы на раскрытие причинно-следственных связей: «Если учитель в своем изложении дает исчерпывающие ответы на поставленные вопросы, то учащиеся, как пра-

вило, при ответах идут вслед за учителем, используя ту же последовательность, приводя те же аргументы. В этих случаях вопросы на раскрытие связей сходны некоторым образом с вопросами на воспроизведение. Как и последние, они, ставя перед учащимися определенную задачу, требуют внимательного отношения к излагаемому материалу. Ввиду того, что вопросы охватывают лишь часть материала, они, как и вопросы на воспроизведение, требуют вычленения отдельных моментов. Но активизирующая сила этих вопросов выше, так как они в большей степени требуют анализа фактов и явлений, требуют рассуждений и некоторых выводов. Если же учитель в своем

изложении не дает прямого ответа на поставленный вопрос, если он дает лишь материал для работы мысли, если вопросы требуют самостоятельного анализа, выводов и раскрытия связей, то они обладают еще большей активизирующей силой и в еще большей степени способствуют развитию мышления учащихся» [1, с. 130–131].

Эти выводы имели важное значение для теории и практики повышения эффективности урока, так они способствовали активизации мышления учащихся на протяжении изложения и закрепления новых знаний на уроке, давали основу для организации самостоятельной работы учеников на уроке.

#### *Литература:*

1. Смирнова З.А. Вопросы учителя как средство активизации мышления учащихся при изложении новых знаний на уроке // Вопросы повышения эффективности урока. — М.: Изд. МГПИ им. В.И. Ленина, 1959.
2. Склярова А.П. Подготовка учащихся к активному восприятию нового материала на уроке // Вопросы повышения эффективности урока. — М.: Изд. МГПИ им. В.И. Ленина, 1959.

## **Модернизация системы подготовки педагогических кадров в России начала XX века**

Мартьянов Евгений Юрьевич, студент

Тульский государственный педагогический университет имени Л.Н. Толстого

**П**роблема подготовки педагогических кадров — одна из важнейших в современной системе педагогического образования. Особенно актуальной она становится в 2011 году в свете принятия федерального закона «Об образовании в Российской Федерации». Уже опубликован проект закона, который вызвал большой интерес как у профессионального сообщества, так и у обычных граждан. Такая реакция на законопроект, активное его обсуждение российским обществом свидетельствует о том, что отечественная система образования готова к решению назревшего вопроса о реорганизации и модернизации. Цель такого подробного обсуждения проекта — создание стратегической политики в сфере образования, рассчитанной на десятилетия. Важнейший вопрос в условиях обсуждения законопроекта — каким должен быть учитель в школе будущего? Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа», реализация которой началась в 2010 году, уделяет ключевое внимание роли учителя в современной школе: «Новая школа — это новые учителя, открытые ко всему новому, понимающие детскую психологию и особенности развития школьников, хорошо знающие свой предмет. Задача учителя — помочь ребятам найти себя в будущем, стать самостоятельными, творческими и уверенными в себе людьми. Чуткие, внимательные и восприимчивые к интересам школьников, открытые ко всему новому учителя — ключевая особенность школы будущего...». [1]

Таким образом, система подготовки педагогических кадров является краеугольным кадром в процессе модернизации образовательной системы. Вопрос об организации системы подготовки педагогических кадров не раз ставился в России. С начала XIX века активно предлагались и внедрялись идеи выдающихся педагогических мыслителей, организаторов образовательного процесса. Исторический опыт успешных инноваций и ошибок необходимо учитывать при подготовке будущих учителей XXI века.

Вопрос о модернизации педагогического образования активно обсуждается и в Туле — кузнице педагогических кадров. Ректор ТГПУ им. Толстого Н.А. Шайденко на выездном заседании Комиссии по вопросам законодательного обеспечения образования, культуры, науки и наукоемких технологий отметила, что реформировать надо не только педвузы, решать проблему следует на законодательном уровне. Академик Н.А. Шайденко неоднократно говорила о том, что без достаточного количества подготовленных учителей модернизация невозможна. Проблемы, обозначенные Н.А. Шайденко, встречались в истории подготовки педагогических кадров и ранее. Их всесторонний анализ позволит обеспечить качественную модернизацию современной российской системы образования. [2]

Начало XX века ознаменовало активный рост негосударственных высших учебных заведений. Это явилось

следствием развития системы народного просвещения в России во второй половине XIX в., которое поставило власть и общество перед необходимостью решать проблему все возрастающей потребности в учителях средней школы. Негосударственные вузы приняли активное участие в процессе подготовки учителей: Педагогический институт им. П.Г. Шелапутина в Москве (позднее преобразованный в государственный вуз), высшие женские курсы в университетских городах (Петербурге, Москве, Казани, Киеве, Харькове, Новочеркасске, Томске), Петербургская вольная школа П.Ф.Лесгафта, Психоневрологический институт и Педагогическая академия в Петербурге и ряд других. Однако проблема государственных педагогических университетов оставалась. Лишь в 1905 г. Министерство народного просвещения, после весьма оживленной дискуссии в печати, приняло циркуляр о введении курсов педагогики лишь в тех университетах, где «имеются подготовленные преподаватели». Законопроект «О введении всеобщего начального образования в России» 1907 года утвердил новые требования к учителям. Для преподавателей было обязательно русское подданство, возраст не ниже 17 лет, наличие свидетельства о получении звания учителя. Утверждение их в должности представлялось уездным учительским советам. Учреждались педагогические совещания, цель которых — обсуждение общих вопросов организации учебно-воспитательного процесса и «отдельных случаев в жизни школы». В 1914 году вступил в силу закон, согласно которому все выпускники этих учебных заведений, желающие стать учителями, были обязаны сдавать экзамены по психологии, педагогике, логике и методике. [3, с. 180] Данные законопроекты так или иначе сыграли определенную роль в становлении системы подготовки педагогических кадров. Специальные педагогические учебные заведения готовили учителей начальных классов, к ним относились: второклассные читательские школы, церковно-учительские школы, учительские семинарии. Второклассные учительские школы рассчитывались на 1—3 года обучения, открывались главным образом на окраинах Российской империи и готовили учителей для школ грамоты. В этом варианте педагогического образования учителя готовились под конкретный тип нач. школы, уч. курсы строились по принципу прагматической достаточности. В церковно-учительских школах трехгодичный курс включал закон Божий, историю церкви, церковнославянский язык, церковное пение, иконопись. В церковно-учительских школах осуществлялась подготовка учителей начальных классов. Программа учительских семинарий, подчиненных МНП, включала закон Божий, русский и церковнославянский языки, литературу, арифметику (с начальными сведениями из алгебры и геометрии), естествознание, физику, историю, географию, рисование, пение, педагогику, методику обучения русскому языку и арифметике. Изначально программа обучения была рассчитана на 4 года, однако в конце XIX начале XX века программа была заметно расширена: увеличилось

количество учебных предметов, срок подготовки вырос до 7 лет. [4, с. 54]

Широкое распространение в начале XX века получили педагогические классы. Они как бы встраивались в курс неполного среднего образования в женских гимназиях и епархиальных училищах. Срок обучения в таких классах составлял 2 года. К началу XX века существовало несколько видов педагогических классов:

1. В составе двухклассных городских училищ. «Положение о городских училищах» содержало следующее указание: выпускники, желающие впоследствии быть учителями городских училищ, «занимаются под руководством учителя, повторением училищного курса и чтением указанных им книг и помогают ему в классном преподавании, повторяя, по его указанию, со слабыми учениками пройденное учителем. По достижении ими 16 лет они поступают в первый класс учительского института».

2. В высших начальных училищах — мужских и женских учебных заведениях, созданных по положению от 25 июня путем реорганизации городских училищ. Известно, что при высших начальных училищах педагогические классы создавались иногда, таким образом рассматривать их как сколько-нибудь значимую форму подготовки педагогических кадров не следует.

3. В женских гимназиях ведомства Министерства народного просвещения. С 1862 года создаются женские семиклассные мариинские гимназии, сыгравшие существенную роль в подготовке народных учительниц. В правилах приема в эти учебные заведения говорилось, что в них «сверх общего семилетнего курса может быть учреждаем восьмой дополнительный педагогический класс для лиц, желающих приобрести право на звание домашних наставниц и учительниц». В правилах отмечается, что все ученицы дополнительного класса обязательно изучают курс педагогики и дидактики, обучаются начальному преподаванию русского языка и арифметики, при этом каждая ученица избирает один из учебных предметов, по которому она желает получить звание домашней наставницы или учительницы.

Большую известность получили и педагогические курсы — дополнительная к общему образованию профессионально-педагогическая подготовка. В связи с усилением потребности в учителях еще в марте 1860 года было издано «Положение об окружных педагогических курсах» «, в соответствии с которым должны были открываться учительские курсы, имеющие двухгодичный срок обучения и пять профилей предметной подготовки учителей. Срок подготовки учителей варьировался от 1 года до 3 лет. С началом дебатов 1907 года о введении всеобщего обучения были разработаны правила о курсах, рассчитанных на 2—3 года обучения. [5, с. 301]

Занятия подразделялись на теоретические и практические. Обучение включало общеобразовательные предметы, педагогику, дидактику: училищеведение, гигиену, методику нач. обучения. В соответствии с «местными потребностями» дополнительно изучались пение, музыка,

огородничество, рукоделие, ручной труд. Предполагалась педагогическая практика. Каждый слушатель курсов обязан был освоить утвержденную программу педагогики, подготовить два сочинения научного и педагогического содержания, написать и защитить «диссертацию» и прочитать одну пробную лекцию. Слушатели, проявившие отличные успехи, получали право на замещение преподавательских должностей в университете; те, кто учился хорошо, направлялись в средние учебные заведения, а показавшие слабые результаты определялись на места учителей уездных училищ с правом перехода на работу в гимназию при условии прохождения дополнительного конкурса.

В Тульской области известны четырехмесячные курсы в селе Никитском, открытые по решению Тульского епархиального начальства в 1897 году. Курсы проводились в летнее время в помещениях второклассных и одноклассных школ. Учебные занятия продолжались с 20 апреля по 20 сентября. В 1899/1900 учебном году после экзаменов, проведенных испытательной комиссией от Совета Тульского Епархиального женского училища, были удостоены звания учительниц церковно-приходских школ все 11 слушательниц курсов. При подготовке учителей преподавались следующие предметы: **для учителей второклассных школ:** 1) Закон Божий; 2) Церковная и общая история; 3) Церковное пение; 4) Русский язык; 5) Церковно-славянский язык; 6) Отечественная история; 7) География в связи с явлениями природы; 8) Арифметика; 9) Геометрия, черчение и рисование; 10) Дидактика; 11) Начальные практические сведения по гигиене; 12) Чистописание; 13) Рукоделие (для женщин); **для учителей одноклассных школ:** 1) Закон Божий; 2) Церковное пение; 3) Церковно-славянская грамота; 4) Русский язык; 5) Письмо; 6) Начала арифметики; 7) Рукоделие (для женщин); **для учителей школ грамоты:** 1) Закон Божий; 2) Чтение церковно-славянского и русского; 3) Письмо; 4) Четыре правила арифметики; 5) Церковное пение. [6]

Деятельность учительских курсов активизируется в связи с подъемом общественно-педагогического движения. Так, по инициативе земств и общественных объединений учителей совместно с учительскими съездами стали проводиться краткосрочные курсы, имеющие целью инструктирование учителей, повышение их образовательного уровня и методической квалификации, изучение и распространение передового педагогического опыта.

Одновременно открываются и педагогические курсы при средних учебных заведениях, предназначенные для подготовки учителей начальных классов. К середине 60-х годов, по данным А.В. Ососкова, в России «было открыто более 20, правда довольно примитивных педагогических курсов, главным образом, при уездных училищах». [7, с. 10, 36] В 1907 правительство было склонно ввести всеобщее обучение. В итоге были разработаны правила о двухгодичных и трехгодичных курсах, на которых изучались общеобразовательные предметы, педагогика, а также «соответственно местным потребностям»

огородничество, рукоделие, ручной труд. Педагогическая практика проводилась на базе начальных училищ. Учительские курсы всех видов являлись важным средством общения учителей, распространения передовой педагогической теории и прогрессивного педагогического опыта.

Подготовку учителей средней школы как и во 2 половине XIX века осуществляли педагогические курсы, ставшие основными базами подготовки педагогических кадров, после расформирования педагогических институтов в 1858 году. Потребность в учителях средней школы возрастала и потому становилась все более очевидной необходимость создания специальных высших педагогических учебных заведений. В начале XX века обозначились 2 концепции университетского педагогического образования. Первая предполагала организацию профессиональной подготовки на кафедрах педагогики или на педагогических факультетах. Одна из моделей педагогического факультета была разработана группой московских профессоров (Б. И. Дьяконов, А.Н. Реформатский, В.А. Вагнер, Г.И. Россолимо и др.). Содержание образования строилось на основе идеи К.Д. Ушинского о всестороннем изучении ребёнка. Предполагалось совмещать теоретич. обучение педагогике с организацией исследовательской работы. Для проведения педагогической практики при факультете организовывались «вспомогательные» учебные заведения.

Другая концепция предполагала послеуниверситетское образование и имела выраженную научно-исследовательскую ориентацию. Например, по проекту К.П. Яновского предполагалась подготовка (2 г.) по избранному предмету и по двум дополнительным. На 1-м курсе изучалась пед. теория, на 2-м организовывалась практика в школе. Проект был реализован в Московском педагогическом институте им. П.Г. Шелапутина. [8]

Педагогический институт им. П.Г. Шелапутина был открыт в Москве в 1911 на средства промышленника П.Г. Шелапутина по высочайше утверждённому проекту, представленному министром нар. просвещения А.Н. Шварцем. Институт представлял собой реализацию проекта попечителя Кавказского учебного округа К.П. Яновского, ставил своей целью практическую подготовку педагогов, для чего располагал гимназией и реальным училищем. Состоял в ведении МНП, подчинялся попечителю московского учебного округа. Управление институтом осуществлялось директором, правлением и педагогическим советом при участии почётного попечителя. В 1916 по представлению директора А.Н. Ясинского на основании опыта работы было разработано новое Положение, регулировавшее деятельность института. Принимались юноши, окончившие курс в одном из высших учебных заведений; срок обучения — 2 года. Институт состоял из 5 отделений: рус. языка и словесности; древних языков; рус. и всеобщей истории; математики, физики и космографии; естествознания; химии и географии. Занятия делились на общие для всех слушателей и специальные — по отд. предметам средней школы. Изучался сравнительно широкий



круг психолого-пед. и филос. наук: логика, общая и педагогическая психология, общая педагогика и история пед. учения, школьная гигиена, частные методики. Преподавались также физические упражнения и факультативно — музыка и пение. В институте была основательно разработана система практических занятий, регулируемая спец. правилами. Основной базой учебно-практической работы студентов являлись гимназия им. Г. Шелапутина и реальное училище им. А. Шелапутина. По частным методикам велись семинарские занятия, на которых обсуждались устные и письменные рефераты слушателей, проводился анализ учебников и учебных пособий для средней школы. Изготавливались наглядные пособия, демонстрировались опыты. Студенты посещали уроки своих руководителей по методике преподавания, присутствовали на уроках учителей, обсуждали эти уроки и составляли письменные отчёты, готовили конспекты примерных уроков и календарные уч. планы, сами преподавали в классах гимназии и училища, вели практические занятия со школьниками и воспитательную работу. [9, с. 182]

Потребность в серьезно подготовленных педагогах с каждым годом ощущалась все сильнее и сильнее. Особенно это стало актуальным в период обсуждения вопроса о совместном обучении. А.П. Нечаев, а в его лице и все прогрессивные ученые Петербурга, приложили много сил к организации Педагогической академии, создание которой явилось одним из самых крупных вкладов в деле утверждения экспериментального направления в психологии. Деятельность академии дала мощный толчок развитию педагогической мысли в России. Открытая в 1907 году, при самом непосредственном, самом деятельном участии А.П. Нечаева, Педагогическая академия, как высший учебный и научный центр, своей главной задачей считала научно-экспериментальную разработку проблем теории и практики воспитания и обучения, подготовку высококвалифицированных педагогов, экспертов по вопросам народного просвещения, организаторов

внешкольной работы, руководителей учебных заведений, школьных врачей. Выпускники академии внесли свой вклад в коренную реформу всего народного образования. Спустя год при Педагогической академии были открыты трехгодичные педагогические курсы по специальностям «русский язык» и «естествознание». Их организация диктовалась тем, что большое количество людей со средним образованием желали приобрести педагогическую специальность. Впоследствии эти курсы значительно выросли и с 1913 г. приобрели статус высшего учебного заведения. С расширением деятельности Педагогической академии встал вопрос о создании экспериментальной школы. А.П. Нечаев опять взял на себя инициативу открытия учебного заведения в форме коммерческого училища и просил об этом Министерство просвещения. Для разработки и осуществления плана организации единой общеобразовательной школы специально созданная комиссия изучила современную постановку школьного дела, как в России, так и в европейских странах. В результате интенсивной работы комиссией были обобщены наиболее прогрессивные идеи и передовой опыт школ конца XIX — начала XX века. В частности, была признана необходимость индивидуализации процесса воспитания и обучения, были отвергнуты позиции сторонников свободного воспитания, лишавшего учителя активной роли. [10]

Необходимо признать роль дореволюционного педагогического образования в России в период с 1900 по 1917 год. В это время были основаны негосударственные высшие педагогические учреждения, на базе которых проводилась подготовка передовых педагогических кадров того времени под руководством лучших теоретиков и практиков педагогической мысли. Статистические данные о системе подготовки педагогических кадров в Российской империи дореволюционного периода сообщают, что на момент 1917 года было открыто: 208 учительских семинарий, 53 учительских института, в которых работало 280 тысяч учителей. [11, с. 112]

### Литература:

1. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» // URL: <http://mon.gov.ru/dok/akt/6591/> (дата обращения 10.10.2011)
2. Шайденко, Н.А. Как учить учителей / Беседовала М. Малышева // URL: <http://mk.tula.ru/articles/a/11175/index.php?month=12&year=2011&bxajaxid=> / (дата обращения 10.10.2011)
3. Совет министров Российской империи: Документы и материалы. Л., 1990.
4. Ковалевский, Е.П. Народное образование и церковное достояние в Третьей Государственной думе. СПб., 1912.
5. Всеобщее обучение: Сборник законов и правительственных распоряжений. Вып. I. 1907—1913. СПб, 1913.
6. Время и люди. 2010. № 29
7. Ососков, А.В. Начальное образование в дореволюционной России, 1861—1917, М., 1982.
8. Проект положения о Высшем пед. ин-те им. П.Г. Шелапутина в г. Москве..., М., 1916
9. Очерки истории школы и пед. мысли России. Конец XIX — нач. XX в., М., 1991
10. Аншакова, В.В. К столетию создания лаборатории экспериментальной педагогической психологии // Развитие личности № 3—4; 2000.
11. Шахвердов, Г.Г. Воспитание народных масс. Ростов н/Д; Краснодар, 1924.



## Деятельность Кадниковского уездного земства по развитию школьного образования (1870–1918 гг.)

Пазгалова Екатерина Сергеевна, аспирант  
Вологодский государственный педагогический университет

Кадниковский уезд Вологодской губернии находился в юго-западной ее части, территориально занимая относительно небольшую площадь, при этом являясь достаточно густонаселенным. Из-за того, что руководили земством преимущественно реакционно настроенные дворяне, оно являлось одним из наиболее отсталых земств вообще [1, с. 632, 638]. Во многом данным фактом объясняются незначительные суммы, которые первоначально перечислялись уездным земством на начальное образование. Средства, отпускаемые Кадниковским земством на содержание начальных училищ в 1871 году, представлены в таблице 1 [4, л. 34].

Как можно увидеть из таблицы 1, в первые годы деятельности земских учреждений Кадниковский уезд отличался незначительным числом начальных училищ, низким объемом и единообразием уровня их финансирования, но впоследствии данная ситуация изменилась.

Рост общего количества школ в уезде и увеличение средств, отпускаемых на их содержание, можно полностью отнести к заслугам уездного земства. Например, по данным Кадниковской уездной земской управы, в 1883 году в уезде существовало уже 24 земских училища, а к 1 января 1891 года — 28 земских училищ, 2 школы грамоты и 26 церковно-приходских школ. В земской смете 1891 года было предназначено на содержание 3 церковно-приходских школ (Богородской двухклассной, Михайло-Архангельской Кубенской и Митюковской Ильинской) 964 рубля, в пособие остальным церковно-приходским школам — 650 рублей и на содержание 28 земских училищ Кадниковским земством было отпущено 9751 рубль [5, л. 6]. Таким образом, земством финансировались все типы начальных школ, существующих в уезде, но приоритет оставался за земскими училищами.

Кадниковское земство с одинаковым вниманием относилось к организации в уезде как организованных школ (земских, министерских, церковно-приходских), так и неорганизованных — наиболее удешевленного по стоимости вида училищ — школ грамоты. Например, на заседании уездного земского собрания 2 декабря 1894 гласным Ю.М. Зубовым было высказано предложение «ознаменовать увековечение памяти императора Александра III» учреждением в уезде нескольких школ грамоты, на что он ассигновал необходимую сумму [6, л. 11]. Кадниковское земское собрание передало данный вопрос на рассмотрение ревизионной комиссии, которая предложила открыть 9 школ грамоты с содержанием по 135 каждая (всего 1215 рублей в год). Кадниковское очередное уездное собрание в заседании 3 декабря 1894 года постановило: доклад комиссии утвердить и внести в смету на 1895 год 1215 рублей [6, л. 12].

На сессии 30 декабря 1898 года Кадниковское уездное собрание ходатайствовало перед Вологодским губернским земством об учреждении в уезде должности инспектора народных училищ с содержанием его от земства, так как надзор за училищами, производимый правительственным инспектором, осуществлялся им помимо Кадниковского еще по Вельскому уезду и не мог отвечать желаемым требованиям. На запрос губернской управы о числе школ в уезде, числе учащихся и числе детей школьного возраста были получены следующие данные. Всего в Кадниковском уезде состояло 48 училищ, подлежащих инспекторскому надзору, из них 42 земских, детей школьного возраста было 27185 человек, из которых обучались в школах 3953 мальчика и 683 девочки, а без обучения оставались 9759 мальчиков и 12790 девочек [2, с. 67–68]. Но данное ходатайство осталось без удовлетворения.

В 1899–1900 учебном году Кадниковским земством были открыты 5 земских училищ, а в 1901 году еще 2 училища. При этом Кадниковской управой было возбуждено ходатайство об отпуске из казны ежегодного пособия в размере 4250 рублей с обязательством со стороны земства ассигновать ежегодно такую же сумму на открытие 17 училищ. Таким образом, в уезде состояло 55 земских училищ, 40 церковно-приходских школ и 34 школы грамоты [7, л. 120].

В первые десятилетия XX века Кадниковское уездное земство активно способствовало увеличению общего количества начальных училищ и средств на их содержание, прилагая к этому значительные усилия. Данные об увеличении количества училищ и их финансирования по уезду в целом за 13 лет деятельности Кадниковского земства представлены в таблице 2.

Сведения представленные в таблице 2, указывают на значительное увеличение числа земских школ, постепенный рост общего количества церковно-приходских школ. Резкое уменьшение количества школ грамоты и прирост числа церковно-приходских школ, произошедшее в 1907/8 учебном году, объясняется преобразованием 22 неорганизованных училищ в церковно-приходские школы. Существующий приоритет земских школ перед церковно-приходскими наглядно отражался и в средствах, выделяемых земством на их содержание.

Вологодское губернское земство не всегда поддерживало уездные земские учреждения в их затратах на начальное образование. Например, на сессии 1903 года Кадниковское земское собрание ходатайствовало об отпуске на содержание Большемургинского училища вместо 500 рублей, затрачиваемые в действительности 955 рублей 20 копеек. Данное училище входило в число

Таблица 1

Сведения об училищах Кадниковского уезда, содержащихся в 1871 году на средства уездного земства

Училища	Волость	Жалование			Учеб. пособия	Хоз. расходы	Всего
		учителям	Законо- учителям	Настав- никам	15	40	
Васьяновское	Васьяновская	50	130	80	15	40	315
Кокошиловское	Кокошиловская	50	130	80	15	40	315
Устьянское	Устьянская	50	130	80	15	40	315
Юковское	Заболотско-Юковская	50	130	80	15	40	315
Троицко-Ельское	Троицко-Ельская	50	130	80	15	40	315
Любовицкое	Устрецкая	50	130	80	15	40	315
Никольское	Никольская	50	130	80	15	40	315
Карачуновское	Иоанно-Слободская	50	130	80	15	40	315
Кадниковское приходское и женское училища	г. Кадников						110
Итого:		400	1040	640	120	320	2630

Таблица 2

Рост числа училищ и средств на их содержание по Кадниковскому уезду с 1902 по 1915 гг.

Учебный год	Увеличение общего количества школ в уезде				Всего	Средства, затрачен- ные земством на содержание		
	Министер- ских	Земских	Церковно- приходских	Школ грамоты		Земских школ	Церковно- приходских	Всего
1902/03	3	53	59	34	149	19516,64	5995	25511,64
1905/06	5	74	61	30	170	35456,20	1215	36671,2
1906/07	5	74	63	35	177	34401,21	3680	38081,21
1907/08	5	73	64	27	169	37365,35	-	37365,35
1908/09	5	70	87	2	164	42148	-	42148
1909/10	5	73	88	2	168	48561,88	-	48561,88
1910/11	5	89	88	2	184	55160,90	1750	56910,9
1911/12	5	106	88	2	201	74826,94	1750	76576,94
1912/13	5	125	88	2	220	96034,76	3461,49	99496,25
1914/15	5	140	87	2	234	120514,43	1750	122264,43

10 училищ открытых по уездам Вологодской губернии на средства из запасного капитала губернского земства «в память Царя-Освободителя Императора Александра II» [3, с. 448]. В течение 1902 года оно полностью содержалось на средства Кадниковского земства, из-за того, что оно помещалось в наемном доме. Превышение расхода на содержание училища происходило по причине большого количества учеников, что влекло за собой необходимость в затратах на жалование помощнику учителя и учебные принадлежности. Тем не менее, после изучения всех материалов, губернская управа пришла к выводу о том, что расходы, идущие от переполнения училищ учащимися, должны быть приняты на счет уездного земства [3, с. 448–454].

На очередном земском собрании сессии 1908 года школьная сеть и финансовый план ее осуществления были признаны достаточно разработанными, и Кадниковским уездным собранием было возбуждено ходатайство об отпуске Министерством народного просвещения пособия и ссуды на организацию данной сети. Министерство народного просвещения после рассмотрения данного ходатайства признало возможным назначить уездному земству пособие в размере 34 980 рублей в год с 1 января 1911 года. При этом Кадниковское уездное земство для получения пособия должно было выполнить следующие обязательные условия:

1) Открыть в текущем учебном году 16 новых комплектов;

2) Учителям всех начальных училищ, содержащихся на средства земства выдать установленные законом оклад жалования не ниже 360 рублей и законоучителям не ниже 60 рублей;

3) Во всех начальных училищах установить бесплатное обучение;

4) Освободить сельские общества от расходов по хозяйственному содержанию всех земских училищ с принятием их на средства земства;

5) Не уменьшать размер средств на содержание начальных училищ;

6) Ежегодно 1 января представлять инспектору народных училищ списки училищ и учителей, которым будет выдаваться жалование и пособия Министерства народного просвещения.

7) Обеспечивать при введении всеобщего начального обучения хозяйственное содержание существующих в уезде министерских училищ с приравниванием жалования педагогов последних с оплатой труда учителей земских училищ;

8) Предоставлять возможность обучения в начальной школе детям школьного возраста, причисляемым сетью к церковно-приходским училищам, в том случае если ведомство православного исповедания не откроет нужного числа новых комплектов в своих училищах в срок, который устанавливается земством.

В ответ на выдвинутые Министерством требования Кадниковская уездная управа сообщила, что она согласна на принятие предложенных условий и доложила Департаменту народного просвещения следующее:

1) На хозяйственное содержание 16 новых училищ, открытых в 1910 году, намеченных согласно школьной сети, потребуется 7080 рублей для двухкомплектных училищ (или 4800 рублей для однокомплектных), при этом ни одно из сельских обществ не будет привлечено к участию

в содержании данных училищ. По Кадниковскому уезду в целом, начиная с 1909 года после отпуска земским собранием особого кредита на хозяйственные расходы училищ, все сельские общества освобождены от непосредственного участия в содержании земских училищ.

2) Так как за период с 1908 до 1911 годов после составления школьной сети в общем количестве школ произошли некоторые изменения: например, в 1907/8 учебном году 22 школы грамоты были преобразованы в церковно-приходские школы, в 20 районах вновь открыты земские училища. Следовательно, те районы, которые они обслуживали, исключались из числа 92 школьных районов назначенных для открытия, согласно сети. Поэтому с учетом данных изменений всех школьных районов, где нет начальных училищ и школ, в Кадниковском уезде оставалось 50 с 65 комплектами. При этом, принимая во внимание открытые и преобразованные из церковно-приходских школ 9 однокомплектных начальных училищ, общее их число уменьшалось до 45. Данные училища управа обязалась открыть в течение 1912–14 учебного года по 12 училищ ежегодно.

3) Из-за открытия новых училищ, было необходимо учреждение в уже существующих дополнительного числа комплектов, что можно было осуществить при разделении одного училища на 2–3 самостоятельных в одном и том же районе для достижения их децентрализации [8, л. 1–4].

Тем не менее, при всех существующих позитивных стремлениях и начинаниях, Кадниковское уездное земство не смогло полностью достичь всеобщего начального обучения детей школьного возраста, проживающих в уезде. Но, работа, проведенная земством в области начального школьного образования, позволила значительно снизить общий процент неграмотности, подготовить почву для перехода к обязательному общему образованию, введенному советской властью в 1918 году.

#### Литература:

1. Веселовский Б. История земства: [в 4 т.]. Т. 3/ Б. Веселовский. — СПб.: О.Н. Попова, 1911. — 708 с.
2. Вологодское губернское земское собрание. Журналы Вологодского Губернского Земского Собрания, второй очередной сессии, десятого трехлетия. — Вологда: Типография Вологодского Губернского Правления, 1899. — 813 с.
3. Вологодское губернское земское собрание. Журналы Вологодского Губернского Земского Собрания, первой очередной сессии XII трехлетия. Доклады Вологодской Губернской Земской Управы и приложения к ним. — Вологда: Типо-литография Шахова и Клыкова, 1904. — 895 с.
4. ГАВО. Ф. 34. Оп. 1. Д. 38. Л. 34.
5. ГАВО. Ф. 34. Оп. 1. Д. 658. Л. 6.
6. ГАВО. Ф. 34. Оп. 1. Д. 803. Л. 11–14.
7. ГАВО. Ф. 34. Оп. 1. Д. 1062. Л. 120.
8. ГАВО. Ф. 40. Оп. 1. Д. 24. Л. 1–4.

## Образовательное расширение в Германии во второй половине XX века

Прус Людмила Валентиновна, кандидат педагогических наук, доцент  
Сочинский государственный университет

В период времени с 1984 по 2004 год на Западногерманском трудовом рынке имела место эволюция доходов от вложений в высшее образование. Дипломированные специалисты периода образовательного расширения, которое происходило в 1960-х и 1970-х годах, выходили на трудовой рынок в течение всего наблюдаемого периода. Пусть и с запозданием, но это образовательное расширение внесло немалый вклад в модернизацию навыков наемных работников.

Процесс «выбора образования» связан с очень непростыми решениями. Например, студенты могут выбрать среднее или высшее образование, и этот выбор будет основываться на совершенно непредсказуемых факторах, таких как личные способности и предпочтения, доход семьи и т.д. Желание студентов поступить в университет может быть вызвано их способностями или наличием определенных навыков. Некоторые студенты из небогатых семей не могут позволить себе закончить высшие учебные заведения из-за денежных затруднений. В результате, возможно, не один отдельный эффект, а целый ряд таких эффектов образовательного выбора, будут оказывать влияние на заработную плату, то есть, размеры доходов людей будут значительно варьироваться. Чтобы найти выход из сложившейся проблемы, обычно применяются два метода оценки.

С одной стороны, подход Дж. Вулдриджа [16] использует набор наблюдаемых переменных контроля, с другой стороны, подход контрольных функций Дж. Гарена [5] требует инструментальную переменную, которая влияет на образовательные решения, но не на сумму заработной платы.

Оба подхода оценивают средние доходы от капиталовложений в образование, которые уменьшались до конца 1990-ых годов, а в последствие значительно выросли. Согласно подходу Дж. Вулдриджа [16], доходы от инвестиций в один дополнительный год обучения сократились с 6.5% в 1984 году до 4.9% в 1998 году. Далее с 1998 года, наблюдается увеличение доходов, достигшее нового местного максимума в 6.4% в 2002 году, который ниже лишь абсолютного максимума, достигнутого в 1984 году.

Относительно полового аспекта можно сделать вывод, что средние доходы от наличия образования оказались наиболее высокими среди женщин, особенно в течение 1980-ых и в начале 1990-ых годов. Однако этот разрыв со временем сокращался, что могло быть следствием увеличения активности женщин на трудовом рынке. Кроме того, было обнаружено, что так называемая группа «бейби бумеров» (рабочих, рожденных между 1958 и 1965 годами) имеет самый низкий средний доход от вложений в образование, по сравнению с группами до и после того времени (предыдущая группа характеризуется более низким до-

ходом, а последующая — резким уменьшением размеров группы). Однако, согласно оценкам экспертов, эффект проявляется только в молодые годы и исчезает, когда служащие становятся старше.

Как уже говорилось, в Германии основное развитие высшего образования происходило в течение 1960-ых и 70-ых годов. Например, в 2005 году 40% немцев в возрасте от 25 до 30 имели полное среднее образование, по сравнению с 23% работников от 50 до 55 лет. Даже не смотря на то, что с международной точки зрения эта экспансия была умеренной, она способствовала достижению важных общественных целей [11].

Кроме всего прочего, данное расширение было направлено на увеличение индивидуального благосостояния и равенство возможностей в получении образования. Множество исследований показывает, что в Германии за последние десятилетия уменьшились образовательные неравенства, возникающие вследствие различий в социальном происхождении [7].

Студенты периода образовательной модернизации вступили в трудовой рынок позже и значительно увеличили структуру квалификации рабочей силы. В качестве примера в работах Ф. Пфейфера [12] были взяты рабочие Западной Германии, из обзора Немецкой Социально-Экономической Группы (GSOEP); среднее число их лет обучения увеличились с 11.2 лет в 1984 году до 12.3 лет в 2004 году. Исследователи опытным путем пытаются найти ответ на вопрос, «обесценила ли модернизация обучения доходы, получаемые на трудовом рынке, в долгосрочной перспективе?». Во внимание были приняты демографические факторы и увеличение доли женщин на трудовом рынке и оценены неравномерные доходы от инвестиций в образование в Западной Германии за последние двадцать лет, которые дифференцированы в соответствии с социально-экономическими характеристиками.

Многих исследователей явления избыточности образования особенно интересует влияние образования на различные социально-экономические переменные результаты, такие как риск безработицы и заработная плата.

Кроме того, при оценке размеров доходов от наличия образования, наибольший интерес представляет феномен избирательности в высшем образовании, наблюдавшийся в течение периода расширения. Уровень образования обычно выбирается в сложнейшем процессе выбора [3]. Исследователи обычно не берут в расчет факторы типа предпочтений, способностей, финансовых ограничений или различий в особенностях школ. Если люди сами выбирают себе образование, основываясь на таких ненаблюдаемых факторах, то это создает дополнительные эндогенные проблемы при оценке доходов от вложений в образование, так как, образец людей, которые делают образова-

тельный выбор, уже не будет случайным [15]. Кроме того, при оценке стандартным уравниванием заработной платы Дж. Минсера [10], обычно предполагается, что доходы от вложений в образование однородные, т.е. постоянные среди людей, хотя, наблюдаемые и ненаблюдаемые факторы могут привести к разнородности в доходах, то есть доходы изменяются от индивидуума к индивидууму. Таким образом, из этого следует, что нет никакого отдельного образовательного эффекта, а есть скорее целое распределение индивидуальных эффектов [2].

В Германии образовательные достижения с некоторым опозданием привели к модернизации квалификации от полученного образования на трудовом рынке. В рамках стандартного спроса и предложения на трудовом рынке, увеличение предложения высококвалифицированной рабочей силы может, при прочих равных условиях, вызвать снижение доходов от вложений в образование. Причиной для беспокойства может стать и то, что такой образовательный рост, если копнуть глубже, приводит к тому, что не самые лучшие студенты допускаются в систему высшего образования, и влечет за собой снижение среднего уровня производительности труда среди рабочих с высшим образованием [14].

С другой стороны вызывает беспокойство и тот факт, что уровень обучения может снизиться потому, что образовательные учреждения не в состоянии обеспечить необходимое качество образования для постоянно увеличивающегося количества студентов. Это также способно привести к снижению доходов от образования.

Помимо образовательного расширения на немецких трудовых рынках существуют и другие факторы, которые повлияли на условия спроса и предложения за последние два десятилетия. Некоторыми из таких важных факторов были, например, показатели рождаемости, рост женской рабочей силы на рынке труда, и технологические изменения, воздействующие на навыки рабочих. Западная Германия, также как и многие другие западные страны, испытала демографическое изменение из-за так называемого «бейби бума», который достиг максимума в середине 1960-ых годов и впоследствии резко уменьшился. Скачки рождаемости меняют предложение рабочей силы, выходящей на рынок, приблизительно 20-ю годами позже, то есть, в том самом периоде, который наблюдается по данным GSOEP. Если на трудовой рынок выходят группы с большими показателями рождаемости, и замена кадров в процессе производства ограничивается между молодыми и более взрослыми работниками, при прочих равных условиях, возникает давление на доходы только что вступивших на рынок работников [9].

Кроме того, эти кадры столкнулись с жесткой конкуренцией при установлении заработной платы, что привело в Германии к показателю безработицы в 10%. По сравнению с новичками, рабочие со стажем имеют в Германии некоторую защиту от такой конкуренции благодаря, например, сильным профсоюзам и/или сдельной оплате труда [4].

Поэтому, можно было ожидать уменьшения доходов группы периода «бейби бума» и увеличение доходов работников, рожденных после 1964 года, когда уровень рождаемости резко снизился. Поскольку, большие группы поглощаются рынком постепенно, с увеличением их рабочего опыта, в соответствии с предположениями исследователей, доходы от образования могут быть ниже, преимущественно, у новичков на трудовом рынке. Однако, в результате глобализации и улучшения профессиональных навыков рабочих, политика профсоюзов относительно заработной платы стала менее агрессивной. Начиная с приблизительно с 1992/93 годов, разница в уровне заработной платы в Германии увеличилась одновременно с повышением доходов от образовательных инвестиций [6].

Компьютерная революция, которая началась в 1970х годах, перевернула организацию труда с ног на голову, заменив рутинные задачи, которые приходилось решать вручную, необычной творческой аналитической работой [13]. В процессе такой акселерации, спрос на высокую квалификацию вызвал спрос на высококвалифицированных рабочих при том, что устаревание навыков в Германии увеличилось в технической области, но не в области общих наук [8]. Это изменение спроса на аналитические навыки, в большей степени, в пользу высококвалифицированных рабочих, может являться еще одной дополнительной причиной увеличения их дохода.

Другим аспектом, влияющим на рыночные условия спроса и предложения, является наличие женской рабочей силы на рынке труда. В Западной Германии в течение последних десятилетий доля участия женщин в трудовом процессе заметно повысилась, приводя к тому, что мужчины стали стремиться «догнать и перегнать» женщин, что, в свою очередь, вызвало конкуренцию за места в колледже и лучшее положение на трудовом рынке. Именно поэтому может ожидаться разница в доходах с учетом половой специфики, основанная на расхождении взглядов мужчин и женщин на образовательные навыки и степень трудового рыночного участия. По данным GSOEP за период времени с 1984 до 1997 годы показатели средних однородных доходов составили около 8% для мужчин и около 10% для женщин. Э. Аммермюллер и Э. Вебер [1] полагают, что различия в доходах от образования по половому признаку постепенно исчезают.

Подводя итог, можно сделать вывод, что такие факторы спроса, как образовательное расширение и рост доли женского труда на рынке, снижают общий доход от инвестиций в образование (при прочих равных условиях, естественно); в то время, как факторы спроса, типа уменьшающихся размеров группы, и факторы предложения, такие как, технологические изменения, влияющие на профессиональные навыки и модернизацию производственных помещений, увеличивают этот доход. Кроме того, воздействие образовательного расширения на заработную плату будет сформировано процессом ее фиксирования, регулированием трудовой занятости и уровня безработицы и активной трудовой рыночной политикой.



В течение двадцатилетнего периода наблюдения в Западной Германии эти факторы изменились и, по предварительным подсчетам, их воздействие на доход выглядит довольно неоднозначно. Поэтому, исследование развития доходов от образовательных инвестиций происходит после периода образовательного расширения в Германии, диф-

ференцированных с учетом половых аспектов и показателей рождаемости. Кроме того, внимание сосредоточено на методологических вопросах эндогенного характера обучения и исследованиях наблюдаемой однородности обучения и доходов.

#### Литература:

1. Ammermuller, A. and A. Weber (2005). «Educational Attainment and Returns to Education in Germany.» ZEW Discussion Paper # 05–17. Mannheim.
2. Blundell, R., L. Dearden and B. Sianesi (2005). «Evaluating the impact of education on earnings: Models, methods and results from the NCDS.» Journal of the Royal Statistical Society Series A 168 (3): 473–512.
3. Card, D. (1999). «The Causal Effect of Education on Earnings.» In O. Ashenfelter and D. Card (eds.), Handbook of Labor Economics 3. Amsterdam: North-Holland, 1802–1863.
4. Franz, W. und F. Pfeiffer (2006). «Reasons for Wage Rigidity in Germany» LABOUR Review of Labour Economics and Industrial Relations 20 (2): 255–284.
5. Garen, J. (1984): «The Returns to Schooling: A Selectivity Bias Approach with a Continuous Choice Variable,» Econometrica, 52, 1199–1218.
6. Gernandt, J. and F. Pfeiffer (2006b). «Rising Wage Inequality in Germany.» ZEW Discussion Paper # 06 019. Mannheim.
7. Henz, U. and I. Maas (1995). «Chancengleichheit durch die Bildungsexpansion?» Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 47 (4): 605–633.
8. Ludwig, V. and F. Pfeiffer (2006). «Abschreibungsraten allgemeiner und beruflicher Ausbildungsinhalte. Empirische Evidenz auf Basis subjektiver Einschätzungen.» Jahrbücher für Nationalökonomie und Statistik 226 (3): 260–284.
9. Macunovich, D. (1999). «The Fortunes of One's Birth: Relative Cohort Size and the Youth Labour Market in the United States.» Journal of Population Economics 12: 215–272.
10. Mincer, J. (1974) Schooling, Experience, and Earnings. New York: NBER Press.
11. Muller, W. and M. Wolbers (2003). «Educational Attainment in the European Union: Recent Trends in Qualification Patterns.» In M. Gangl and W. Müller (eds.), Transitions from Education to Work in Europe. The integration of Youth into EU Labour Markets. Oxford: Oxford University Press, 23–62.
12. Pfeiffer, F. (2000): «Aufwand und Ertrag: Daten und Fakten zur Bildung in Deutschland und in Europa,» in Rohstoff Bildung, ed. by K. Morath, pp. 11–26. Frankfurter Institut Stiftung Marktwirtschaft und Politik.
13. Spitz-Oener, A. (2006). «Technical Change, Job Tasks and Rising Educational Demands: Looking Outside the Wage Structure.» Journal of Labor Economics 24 (2): 235–270.
14. Walker, I. and Y. Zhu (2005). «The College Wage Premium, Overeducation, and the Expansion of Higher Education in the UK.» IZA Discussion Paper # 1627. Bonn.
15. Willis, R. and S. Rosen (1979). «Education and Self-Selection» Journal of Political Economy 87: 7–36.
16. Wooldridge, J.M. (1997): «On Two Stage Least Squares Estimation of the Average Treatment Effect in a Random Coefficient Model,» Economics Letters, 56, 129–133.

## Проблема развития творческих способностей детей в педагогике XX века

Яцкова Ольга Юрьевна, педагог-психолог  
ГБОУ Лицей №554 (г. Санкт-Петербург)

**Ж**изнь в современном информационном обществе новой культуры сопровождается быстрым устареванием и обновлением знания, стремительным увеличением его объемов, что требует от сегодняшних детей, застраивая взрослых членов общества таких качеств, как инициативность, изобретательность, предприимчивость, способность быстро и безошибочно принимать решения, а это невозможно без умения работать творчески, само-

стоятельно. Поэтому проблема развития творческих способностей детей и воспитания активной личности на протяжении всего детского периода жизни человека остается актуальной на современном этапе и внимание к ней усиливается во многих странах мира.

Мысль о самоценности детства, высказанная еще в XVIII веке Ж.Ж.Руссо нашла свое отражение во взглядах многих педагогов альтернативной педагогики, которая

была создана в XX веке в противовес традиционной педагогике.

Одним из представителей альтернативной педагогики является А. Ферьер (1879–1960).

«Ребенок есть не совершенный взрослый, он является в каждом отдельном возрасте законченным в себе существом» — писал он. А. Ферьер является сторонником новой школы нового воспитания, отстаивая идею о школе деятельности, действия, где ребенок находится в центре всего учебного процесса [1].

Именно в таких условиях возможно наиболее полное раскрытие способностей и творческих сил ребенка, поскольку основаниями такой школы является гигиена, энергетика (обучение ребенка управлять собой), учет интересов ребенка, дух солидарности и общность труда.

На основе интересов личности А. Ферьер предложил собственную возрастную периодизацию. Школьный возраст охватывает три периода: 6–9 лет (период непосредственных интересов), 10–12 лет (период развития конкретных интересов); 13–15 лет (период развития абстрактных интересов).

Интерес — явление динамичное, школа должна отказываться от многопредметности и дробления материала, особенно в младших классах, когда закладываются основы будущей увлеченности учением [1].

Теория интересов нашла свое развитие и во взглядах О. Декроли (1871–1932). Достижениями этого педагога можно считать открытые им три принципа «школы через всю жизнь»: интерес, самостоятельность и самостоятельность. Им была разработана система самообучения, саморазвития ребенка [1].

Э. Кей (1849–1926) предлагала для развития творческих способностей ребенка использовать помимо школьного обучения семейное воспитание, выстраиваемое на методе естественных последствий, объединить обучение с реальной жизнью, включать детей в различные виды творческой деятельности. Для развития творческих способностей ребенка главное организовать среду, с которой взаимодействует ребенок, создать условия для упражнения природных сил в реальной жизни.

По сравнению с теорией свободного воспитания XVIII и XIX века учение о свободном воспитании ребенка Э. Кей отличалось новизной, поскольку это учение предписывало соблюдать и защищать права ребенка [1].

До настоящего времени остается популярной теория свободного воспитания М. Монтессори (1870–1952).

Способности ребенка она предлагала развивать посредством создания «простора свободного и естественного проявления личности ребенка».

М. Монтессори создала «подготовительную» среду, основанную на теории «чувственных фаз» детского развития и «нормализующего» воспитания. Эта среда держит наготове для развивающегося по внутреннему, структурному плану ребенка соответствующий ему в данный момент «материал развития». Под термином «чувственные фазы» понимаются особые отрезки жизни, в которые ре-

бенок самостоятельно поляризует (фокусирует) свое внимание — управляемое изнутри и стимулируемое снаружи на тех отрезках действительности, которые соответствуют данным потребностям развития.

Окружающая ребенка среда должна соответствовать внутренним потребностям развития ребенка. Только в этом случае возможно построение «нормальной», то есть соответствующей внутреннему структурному плану, нравственно положительной личности [1].

Идеи свободного воспитания нашли отражение в создаваемых новых школах в Англии, Франции, Бельгии, Германии, Швейцарии.

Анализируя проблему детского творчества, развития творческих способностей детей в нашей стране в XX веке обратимся к изучению опыта Левина В.А., Немова Р.С., Теплова Б.М., С.Л. Рубинштейна, Лука А.Н., Мелик-Пашаева А.А.

Детское творчество, по мнению ряда психологов и педагогов — это осуществление процесса передачи опыта творческой деятельности. Накопление опыта в творческой деятельности и овладение уже накопленным опытом становится возможным, когда ребенок сам оказывается в ситуации, требующей непосредственного осуществления аналогичной деятельности.

По мнению В.А. Левина за формой творчества, за его результатами всегда должно стоять нравственно-духовное содержание; результаты творчества должны отражать отношение ребенка к миру, представления его о себе, о мире, о людях окружающих его, а не служить безликим памятником умения владеть технологиями [2].

Немов Р.С., Б.М. Теплов, рассматривая проблему способностей, определяют их, считая, что способности не сводятся к знаниям, умениям и навыкам, это нечто другое, что объясняет (обеспечивает) их быстрое приобретение, закрепление и использование на практике [3].

Давая определение способностей, Б.М. Теплов уточняет понимание способностей и считает, что способности имеют три признака:

1) под способностями понимается индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого;

2) способностями называют не вообще индивидуальные особенности, а лишь такие, которые имеют отношение к успешности выполнения какой-либо деятельности или многих деятельностей;

3) понятие «способность» не сводится к тем знаниям, навыкам или умениям, которые уже выработаны у данного человека [3].

Способность, по мнению С.Л. Рубинштейна — есть сложное синтетическое образование личности, о способностях человека можно судить по выполнению им определенной деятельности.

Немов Р.С. указывал на обязательное присутствие творчества в любой деятельности, в которой развивается интерес ребенка. Творческая деятельность ребенка должна быть связана с открытием нового, приобрете-

нием новых знаний, что обеспечивает интерес к деятельности [8]. На это же указывал в своей работе «Воспитание творчества» Левин С.А. [2].

Еще одним условием к деятельности, в которую включаются дети, Немов Р.С. называет её развивающий характер, который заключается в том, что деятельность должна быть максимально трудной, но выполнимой, или, как указывает сам автор, деятельность должна находиться в зоне потенциального развития ребёнка [4].

Левин С.А. считал, что наилучшей применительно к каждому возрасту является особым образом организованная творческая деятельность в процессе общения, которая субъективно выглядит, как деятельность по практическому достижению общественно значимого результата [2].

Для развития творческих способностей большое значение придается воображению, о чем указывал в своей работе «Педагогика искусства и творческие способности» Мелик-Пашаев А.А. [5].

А.Н. Лук так же указывал на роль воображения, выделяя три типа воображения:

1. Логическое — выводит будущее из настоящего с помощью логических преобразований.

2. Критическое — ищет то, что несовершенно и нуждается в изменении.

3. Творческое — рождает принципиально новые идеи, а также представления, не имеющие пока прообразов в реальном мире, хотя и опирающиеся на элементы реальной действительности.

Ведущую роль в развитии А.Н. Лук отводил творческому воображению.

Лук А.Н. выделял некоторый ряд творческих способностей, описывая их психологическую специфику:

1. Зоркость в поисках проблем, которая заключается в способности увидеть то, что не укладывается в рамки ранее усвоенного. Свежесть взгляда и «зоркость» связаны не с остротой зрения или особенностями сетчатки, а являются качеством мышления, потому что человек видит не только с помощью глаза, но главным образом с помощью мозга» [6].

2. Способность к свёртыванию мыслительных операций, которая, по мнению А.Н. Лука, частный случай проявления способности к замене нескольких понятий одним, к использованию всё более ёмких в информационном отношении символов. В основе этой способности лежит абстрактное мышление.

3. Развитие способности к сближению понятий определяется А.Н. Луком лёгкостью ассоциирования и отдалённостью ассоциируемых понятий, «смысловым расстоянием» между ними. А.Н. Лук указывает, что мыслительный процесс отличается от свободного ассоциирования, прежде всего тем, что мышление — это направленное ассоциирование.

4. Готовность памяти, что подразумевает способность запомнить, опознать воспроизвести немедленно или с отсрочкой необходимую для решения задачи информацию.

5. Гибкость мышления — это, по определению А.Н. Лука, способность быстро и легко переходить от одного класса явлений к другому, далёкому по содержанию, способность преобразовать структуру объекта.

6. Способность к преодолению функциональной фиксированности — одно из проявлений гибкости мышления.

7. Способность к сцеплению и антисцеплению, проявляющаяся в способности объединять воспринимаемые раздражители, а так же быстро увязывать новые сведения с прежним багажом, без чего воспринимаемая информация не превращается в знание, не становится частью интеллекта. Для истинно гармоничного творчества необходимо равновесие обеих этих способностей [6].

Психологами выделяются критерии и показатели развития творческих способностей ребенка.

Например, Е.Н. Степанов предложил в практике развития творческих способностей опираться на следующие критерии:

- чувство новизны;
  - способность преобразовать структуру объекта;
  - направленность на творчество;
  - критичность.
- В качестве показателей автор предложил такие показатели как:
- умение и стремление к познанию;
  - наличие положительной самооценки, уверенность в своих силах и возможностях;
  - развитость чувства прекрасного, стремление к реализации своих способностей и возможностей;
  - обладание способностью к рефлексии, оценке и самооценке [7].

Современные психологи и педагоги (А.Н.Лук, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов и Р.С. Немов и др.) указывают, что одним из условий развития творческих способностей у учащихся в школе, у детей в детском саду выступает личность самого педагога.

По мнению А.Н. Лука, если учитель обладает высшими творческими возможностями, то одаренные ученики добиваются блистательных успехов. Если же преподаватель сам находится внизу шкалы «творческие способности», успехи менее способных учащихся оказываются более высокими. В этом случае ярко одаренные школьники не раскрываются, не реализуют своих возможностей [6].

Подводя итог, отметим, что удалось отразить лишь некоторые из точек зрения на проблему развития творческих способностей детей. Однако, как отмечается педагогами-гуманистами, наиболее полное раскрытие природных способностей и духовных сил детей становится возможным при строгом следовании законам природного развития, а задача педагога заключается в создании условий, возможностей для гармоничного природного развития сущностных сил, способностей и индивидуальных возможностей ребенка. В качестве таких условий может выступать специально организованная среда, которая будет способствовать развитию творческих способностей детей.

*Литература:*

1. История образования и педагогической мысли за рубежом и в России: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И.Н.Андреева, Т.С.Буторина, З.И.Васильева и др.; Под ред. З.И.Васильевой. — М., 2002.
2. Левин С.А. «Воспитание творчества». Томск: Пеленг, 1993—56 с.
3. Хуторской А.В. «Эвристическое обучение: теория, методология, практика» М: Международная педагогическая академия, 1998.
4. Немов Р.С. Общие основы психологии. Кн. 1. 2003.
5. Мелик-Пашаев А.А. «Педагогика искусства и творческие способности» М.: Знание, 1981.
6. Лук А.Н. Психология творчества. — М.: Наука, 1978.
7. Степанов Е.Н. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания / Е.Н. Степанов, Л.М. Лузина. — М.: ТЦ «Сфера», 2002.

## 3. СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ

### Инклюзивное образование – проблемы и пути решения

Михальченко Ксения Андреевна, студент

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Современная система образования полноценно принимает в себя только тех, кто отвечает её определенным требованиям, детей со стандартными возможностями, способными обучаться по общей для всех программе и показывать результаты успеваемости, нормальные для всех. В результате нередко получается, что дети с особыми образовательными потребностями выпадают из общего образовательного процесса, так как для работы с ними педагогический состав общеобразовательных учреждений не обладает необходимыми знаниями в области коррекционной и специальной педагогики. Эту и множество других проблем в современной школе призвано решить инклюзивное образование.

Так что же такое инклюзивное образование? Инклюзивное образование (французский вариант «inclusif» — включающий в себя; от латинского слова «include» — заключаю, включаю) — процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех, в том числе и для детей с особыми потребностями. В основу инклюзивного образования заложена идеология, *исключающая любую дискриминацию* детей и обеспечивающая отношение ко всем людям как к равным, но и при этом создает необходимые условия для детей, которые имеют особые образовательные потребности. Именно на это направлена национальная образовательная инициатива «Наша новая школа», выдвинутая президентом Дмитрием Анатольевичем Медведевым: «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. [2, с. 2]

Включающее образование — это шаг на пути достижения конечной цели, создание включающего общества, которое позволит всем детям и взрослым, независимо от пола, возраста, этнической принадлежности, способностей, наличия или отсутствия нарушений развития и ВИЧ-инфекции, участвовать в жизни общества и вносить в нее свой вклад. В таком обществе отличия уважаются и ценятся, а с дискриминацией и предрассудками в политике, повседневной жизнедеятельности учреждений ведется активная борьба. [3, с.15].

В наше время инклюзивное образование, становясь реальностью, неуклонно «приобщает» и «втягивает» в себя все страны мира. Но, в тоже время, интенсивно входя в практику, инклюзивное образование ставит перед образовательной системой большой ряд сложных вопросов и новых задач. В отличие от зарубежной системы образования, в которой инклюзия имеет богатый опыт и законодательное закрепление, наша отечественная инклюзия только начинает складываться и развиваться. В настоящее время 4,5% детей, проживающих в России, относятся к категории лиц с ограниченными возможностями здоровья и нуждаются в специальном (коррекционном) образовании, отвечающим их особым образовательным потребностям. [4, с. 11]. Но, к сожалению, в настоящее время в нашей стране рынок образовательных услуг для детей с ограниченными возможностями здоровья чрезвычайно узок, в небольших городах и селах дети с ограниченными возможностями чаще всего остаются вне системы образования по сугубо экономическим причинам. Традиционной формой обучения детей с ограниченными возможностями здоровья остаются специальные (коррекционные) образовательные учреждения. Значительная часть затруднений в обучении и воспитании детей с ограниченными возможностями связана с острым дефицитом квалифицированных кадров: педагогов-дефектологов, психологов, воспитателей и социальных педагогов, недостаточным уровнем их подготовки. Ведь инклюзия охватывает глубокие социальные аспекты жизни школы: создается моральная, материальная, педагогическая среда, адаптированная к образовательным потребностям любого ребенка, которую возможно обеспечить только при тесном сотрудничестве с родителями, в сплоченном командном взаимодействии всех участников образовательного процесса. Здесь должны работать люди, готовые изменяться вместе с ребенком и ради ребенка, причем не только «особого», но и самого обычного. Для детей с ОВЗ принцип инклюзивного образования означает, что разнообразию потребностей учащихся с ограниченными возможностями здоровья должна соответствовать образовательная среда, которая является для них наименее ограничивающей и наиболее включающей. Реализация этого принципа означает, что:



1. Все дети должны быть включены в образовательную и социальную жизнь школы по месту жительства;

2. Задача инклюзивной школы — построить систему, удовлетворяющую потребности каждого;

3. В инклюзивных школах все дети, а не только дети с инвалидностью, должны обеспечиваться поддержкой, которая позволяет им быть успешными, ощущать безопасность и уместность.

Инклюзивное образование само по себе организовать невозможно, оно связано с изменениями на ценностном, нравственном уровне. Проблемы его организации в современной школе связаны в первую очередь с тем, что школа как социальный институт ориентирована на детей, способных двигаться в темпе, предусмотренном стандартной программой, на тех, для кого достаточными являются типовые методы педагогической работы.

Первичной и важной ступенью подготовки системы образования к реализации процесса инклюзии является этап психологических и ценностных изменений ее специалистов и уровня их профессиональных компетентностей. Уже на первых этапах развития инклюзивного образования остро встает проблема неготовности учителей массовой школы (профессиональной, психологической и методической) к работе с детьми с особыми образовательными потребностями, обнаруживается недостаток профессиональных компетенций учителей к работе в инклюзивной сфере, наличие психологических барьеров и профессиональных стереотипов педагогов. Основным психологическим «барьером» является страх перед неизвестным, страх вреда инклюзии для остальных участников процесса, негативные установки и предубеждения, профессиональная неуверенность учителя, нежелание изменяться, психологическая неготовность к работе с «особыми» детьми. Это ставит серьезные задачи не только перед психологическим сообществом сферы образования, но и методическими службами, а главное — перед руководителями образовательных учреждений, реализующих инклюзивные принципы. Педагоги общего образования нуждаются в специализированной комплексной помощи со стороны специалистов в области коррекционной педагогики, специальной и педагогической психологии, которая обеспечит понимание и реализацию подходов к индивидуализации обучения детей с особыми образовательными потребностями, в первую очередь — это работать с детьми с разными возможностями в обучении и учитывать это многообразие в своем педагогическом подходе к каждому.

Учителя, которые уже имеют опыт работы по принципам инклюзивного образования, разработали следующие способы включения:

1. Принимать учеников с инвалидностью «как любых других ребят в классе»;

2. Включать их в те же активности, хотя ставить разные задачи;

3. Вовлекать учеников в групповые формы работы и групповые решения задач;

4. Использовать активные формы обучения — манипуляции, игры, проекты, лаборатории, полевые исследования.

Инклюзивное образовательное сообщество во многом изменяет роль учителя. Липски и Гартнер (Lipsky D.K., Gartner A.) считают, что учителя способствуют активизации потенциала учащихся, сотрудничая с другими преподавателями в междисциплинарной среде без искусственного разграничения между специальными и массовыми педагогами. Они вовлекаются в разнообразные виды общения с учениками, благодаря чему узнают каждого индивидуально. Кроме того, учителя участвуют в широких социальных контактах вне школы, в том числе с социальными ресурсами поддержки и родителями. Такая профессиональная позиция учителя позволяет ему преодолеть свои опасения и тревоги, выйти на совершенно новый уровень профессионального мастерства, понимая своих учеников и своё призвание. [1, с. 84]

В заключение необходимо выделить восемь принципов, на которых базируется не только *инклюзивное образование*, но и образование в целом:

- Ценность человека не зависит от его способностей и достижений;
- Каждый человек способен чувствовать и думать;
- Каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным;
- Разнообразие усиливает все стороны жизни человека;
- Подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений;
- Все люди нуждаются в поддержке и дружбе ровесников;
- Для всех обучающихся достижение прогресса скорее может быть в том, что они могут делать, чем в том, что не могут;
- Все люди нуждаются друг в друге.

Так же необходимо сказать, что все дети, несмотря на физические, социальные, интеллектуальные и другие особенности, должны быть обязательно включены в систему образования и воспитываться со своими сверстниками. Но как показывает зарубежный опыт, для реализации поставленных целей потребуется много времени, а главное — участие и взаимодействие всех взрослых участников образовательного процесса, работающих с ребенком с особыми образовательными потребностями, т.к. только при этом условии возможно решение проблем инклюзивного образования.

Инклюзивное образование — прогрессивный способ обучения, имеющий большие перспективы в современном обществе, и это дает надежду, что каждый ребенок с ограниченными возможностями здоровья сможет реализовать право на получение качественного образования, адаптированного к его возможностям и потребностям, найти свое место в жизни и реализовать свой жизненный шанс и потенциал.

*Литература:*

1. Алехина С.В., Алексеева М.Н., Агафова Е.Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании // Психологическая наука и образование № 1: Инклюзивный подход и сопровождение семьи в современном образовании. М., 2011.
2. Медведев Д.А. Наша новая школа. Национальная образовательная инициатива // Выступление президента РФ на торжественной церемонии открытия Года учителя в России, февраль 2010. Электронная версия: [http://www.educom.ru/ru/nasha\\_novaya\\_shkola/school.php](http://www.educom.ru/ru/nasha_novaya_shkola/school.php).
3. Митчелл Д. Эффективные педагогические технологии специального и инклюзивного образования // Использование научно обоснованных стратегий обучения в инклюзивном образовательном пространстве. Главы из книги / Пер. Аникеев И.С., Борисова Н.В. М., 2009.
4. Акатов Л.И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л.И. Акатов. — М.: ВЛАДОС, 2003.

## Проблемы современного образования

Преображенская Наталья Георгиевна, доктор педагогических наук, профессор  
Смоленский государственный университет

Образование играет ключевую роль в подготовке кадров для всех сфер человеческой деятельности, в обеспечении научно-технического прогресса, сохранении и развитии культуры. И **первым звеном** в подготовке кадров является средняя общеобразовательная школа, которая должна подготовить учащихся к самостоятельной деятельности, к возможности продолжения образования в высшей школе. Для этого необходимо: заложить базу знаний, умений и навыков; научить использовать знания в практической деятельности, освоив ее определенные способы; сформировать умение учиться, т.е. концентрировать внимание, развить мышление, пространственные представления и т.д.; регулярно выполнять домашние задания, конспектировать учебную литературу и пр. Таким образом, **общеобразовательная школа является первым и базовым звеном всей системы образования страны**, обеспечивающая полное общее среднее образование подрастающего поколения и осуществляющая готовность учащихся к выбору профессии. Поэтому чрезвычайно важно четко определить комплект учебных дисциплин, дающий подрастающему поколению знания о природе, человеке, науках, технике, искусстве, обеспечивающие определенный уровень культуры и возможность ориентации в выборе дальнейшего пути — продолжение обучения или освоение рабочей профессии — и создающий условия для продолжения образования в вузах различного направления.

Недооценка какой-либо одной части этого комплекта отрицательно сказывается на кругозоре выпускников школы, на свободе выбора будущей профессии, на общей культуре и качестве обучения, развития и воспитания.

Например, изъятие из учебного плана школы дисциплины «черчение», т.е. международного языка техники, без знания которого воспроизведение, разработка и создание технических новаций невозможно, отрицательно сказалось на качестве подготовки выпускников школы к

получению высшего образования технической направленности. Это связано с тем, что без знания черчения выпускники школы испытывают значительные трудности с восприятием чертежно-графических дисциплин высшей школы технической направленности. Второй пример связан с введением в общеобразовательную школу профильного обучения старшекласников, при котором увеличение количества академических занятий на одну выбранную дисциплину осуществляется за счет сокращения часов на все остальные учебные предметы. В результате такое обучение является неполноценным, т.е. ущербным. Кроме того, это нововведение не учитывает индивидуальной траектории развития учащихся: кто-то с первого класса твердо знает, какую профессию он хочет получить, а кто-то оканчивает школу, не определив выбора среди нескольких импонирующих ему профессий. Основная же масса учащихся чаще всего определяется лишь в конце последнего года обучения в школе. Поэтому, введение профильного обучения не способствует, а мешает школьникам в определении и в подготовке к выбору дальнейшего жизненного пути, приобретаемого ими в процессе получения полного базового среднего образования. Третий пример: изъятие из программы школы геометрии, тригонометрии, стереометрии. Изучение этих дисциплин в школе необходимо в силу того, что это единственные дисциплины, формирующие умения составлять последовательные выводы и формулировать их, строить доказательство теорем и различных утверждений. А это развивает логику, мышление человека и способствует освоению принципа доказательности и обоснованности.

**Второе звено** — профессионально-технические учебные заведения (ПТУ). Их особенность — параллельное обучение учащихся школьного возраста дисциплинам, обеспечивающим общее среднее образование, и более раннее и глубокое практическое освоение опре-

деленной профессии в условиях, приближенных к производственным. Завершается обучение в ПТУ присвоением выпускникам определенного разряда квалификации и аттестата зрелости. К сожалению, в настоящее время эти учебные заведения не популярны, несмотря на то, что машиностроению страны постоянно необходимы квалифицированные рабочие кадры.

**Третье звено** — средние профессиональные учебные заведения (техникумы, колледжи), обеспечивающие квалифицированную технологическую подготовку кадров.

**Четвертое звено** — высшие учебные заведения (институты, университеты). Именно эти учебные учреждения отвечают за организацию постоянного, системного и целенаправленного процесса повышения качества подготовки молодых профессиональных кадров: их технического и творческого потенциала, представляющего совокупность фундаментальных теоретических знаний, освоенных приемов способов деятельности, развитых пространственных представлений и пространственного воображения, воссоздающего и творческого мышления, увлеченности техникой и «видение» научных и технических проблем.

Техника — особая отрасль культуры человечества. Ее языком является чертеж — один из наиболее древних способов отражения представлений человека о предметном мире. Постоянно совершенствуясь, чертеж превратился в язык техники, в общепринятое средство передачи, хранения и приумножения технических знаний, в способ общения людей технических специальностей. Таким образом, чертеж стал специализированной междunarодной информационной системой, не заменимой никакими другими видами сообщения. Чертежи, используемые в различных отраслях производства, имеют свои специфические особенности, присущие каждой конкретной области (машиностроение, архитектура и строительство, топография, дизайн и т.д.), и различаются не только объектами отображения, но и характером графических изображений, правилами их выполнения. Вместе с тем, в многообразии чертежей, отражающих многоплановую деятельность человека, есть определенные исходные позиции, имеющие общее значение и составляющие принципиальную основу каждого из видов «технической графики». Именно эта основа и являлась предметом изучения школьной дисциплины «черчение», цель которой — обучение чтению и выполнению плоскостных двумерных изображений (чертеж) объемного предмета. Полученное изображение — чертеж — обеспечивает однозначное восприятие геометрической формы, конструкции и метрических характеристик реального предмета с использованием ряда условностей (сечения, разрезы, знаки диаметра, радиуса, конусности, шероховатости поверхности и пр.), и является основным документом, по которому изготавливаются изделия в любой области промышленности. Кроме того, чертеж дает объективное, точное отражение его технически важных качеств. Именно поэтому как вид информации он занимает особое положение среди множества видов информации, используемых в раз-

личных сферах жизнедеятельности человека. Чтобы прочитать информацию, заложенную в чертеже, необходимо обладать специальными фундаментальными знаниями теории курса черчения, умениями и навыками чтения и выполнения чертежей, иметь развитые пространственные представления, обеспечивающие мысленное «видение» объекта по его двумерному изображению. Потребность в мысленном «видении» присуща любой деятельности человека, будь она интеллектуальной или практической, исполнительской или творческой, гуманитарной или технической. Кроме того, пространственные представления и пространственное воображение необходимы при освоении таких учебных дисциплин, как геометрия, физика, химия, биология и зоология, литература, история и т.д.

Психологами доказано: пространственные представления и воображение развиваются наиболее продуктивно и результативно в процессе обучения черчению. Именно при работе с чертежом создаются оптимальные условия для формирования и интенсивного развития «представляющей» деятельности учащихся. Причем развитие пространственных представлений и пространственного воображения возможно лишь при систематической целенаправленной работе учителя и учете возрастного порога (14–15 лет), за которым заметно снижается активное развитие данных качеств умственной деятельности человека.

Черчение — это инструмент познания и специфический язык, позволяющий подрастающему поколению приобщиться к целому пласту социального опыта в техническом творчестве человека. Кроме того, черчение как «инструмент» познания мира, имеет большие возможности в решении не только специальных, но и общих стратегических задач среднего образования. Чертежно-графическая деятельность предполагает активную и напряженную работу мышления (восприятие, осознание, анализ, абстрагирование и т.д.); преобразующую деятельность, связанную с трансформацией образа воспринимаемого объемного предмета в комплекс двумерных изображений. Выполнение чертежа технической детали требует концентрации внимания человека за соблюдением четкой последовательности работы, за качеством построений, проведением линий и т.д.; усидчивости, воли, аккуратности и т.д. Следовательно, «чертежное» изображение, которым оперирует ученик, обладает интегрированным характером, способствует воспитанию и формированию широкого спектра личностных качеств учащихся. Использование на уроках черчения технических деталей, узлов машин и механизмов, их наглядных изображений и чертежей способствует: 1) пониманию закономерностей образования формы деталей, их взаимодействия в производственном процессе; 2) значениям прогрессивной технологии производства; 3) знакомству с различными видами труда, в основе которых лежит восприятие чертежа; 4) развитию внимания и наблюдательности, пространственных представлений и пространственного воображения, познавательного интереса к сфере технической деятельности; 5) формированию навыков аккуратного и точного выполнения заданий; 6) раз-

виту трудолюбия, воли, самостоятельности, самоконтроля и стремления к самообразованию; 7) усвоению учебных дисциплин математического цикла; 8) профессиональной технической ориентации.

Таким образом, именно школьный курс черчения в максимальной степени обеспечивает подготовку учащихся к выбору специальностей технического профиля и закладывает базу знаний и умений, способствующую пониманию и освоению технических дисциплин высшей школы.

В системе образования советского периода была создана логичная, структурно оправданная система подготовки учащихся к выбору технических профессий, связанная с глубоким изучением «языка техники» и освоением способов изготовления деталей. Начальным звеном ее являлось обучение черчению в школе в течение четырех лет. Школьники изучали не только теорию и практику построения комплексного чертежа и аксонометрических проекций, но и темы курса начертательной геометрии — сечение геометрических тел и технических деталей проецирующими плоскостями с построением натуральной величины фигур сечения; взаимное пересечение поверхностей и построение их наглядного изображения. Такая подготовка давала не только фундаментальную основу знаний и умений, готовность к выбору направления дальнейшего образования, но и понимание сути технического образования, его сложности и ответственности. В связи с ликвидацией черчения из средней школы эта система разрушена, а новой системы не создано.

Обучение техническим дисциплинам, постижение технической грамоты в вузах всегда начиналось и начинается с обучения студентов «языку техники» — начертательной геометрии и машиностроительному черчению. При отсутствии школьной подготовки по черчению студенты впервые знакомятся с чертежными изображениями на сложнейшей и важнейшей дисциплине технических вузов — начертательной геометрии. В результате материал этого курса не усваивается большинством студентов, так как у них не развиты пространственные представления, отсутствуют знания по построению чертежа и его восприятию. Поэтому курс машиностроительного черчения, включающего выполнение рабочих, сборочных чертежей, схем (электрических, кинематических, гидравлических) не воспринимается студентами. Согласно программе технических вузов студенты должны выполнять курсовые и дипломные проекты, заключающиеся в творческой самостоятельной разработке механизмов, приборов и пр. Не освоив «языка техники», студенты не в состоянии самостоятельно разработать и выполнить проекты. Поэтому проекты, в основном, покупаются ими. Очевидно, что такие кадры не смогут быть качественными инженерами, конструкторами, т.е. не сумеют модернизировать промышленность. В данном случае показан лишь один пример неподготовленности и непродуманности перехода к модернизации подготовки научных, научно-технических кадров. Аналогичные примеры, связанные с неподготовленностью выпускников средней общей школы к

обучению в высших учебных заведениях, можно привести и по другим дисциплинам — математике, физике, химии и т.д. Следовательно, чтобы обеспечить страну квалифицированными кадрами, необходимо вернуть в общеобразовательную школу учебную дисциплину «черчение».

Практика работы со студентами свидетельствует, что в настоящее время качество подготовки выпускников средней общеобразовательной школы резко упало: они не умеют слушать, конспектировать теоретический материал, сосредотачивать внимание на восприятии лекций, не привыкли готовить домашнего задания, не умеют учиться. На старших курсах возникают проблемы с выполнением технических проектов — курсовых и дипломных. Все это свидетельствует о том, что на современном этапе, ориентированном на модернизацию промышленности и всей страны, общеобразовательная школа не обеспечивает выпускникам полного общего среднего образования, способствующего выбору технических специальностей, успешному продолжению образования в высших учебных заведениях.

На основании выше изложенного можно утверждать, что вместо улучшения отечественного образования идет уничтожение хорошо отлаженной и успешно функционировавшей десятилетиями системы формирования технической грамоты и подготовки молодого поколения к дальнейшей самостоятельной деятельности в различных сферах науки и техники. Ведь не случайно выпускники наших вузов являются желанными кадрами во всех странах мира и, работая там, получают Нобелевские премии. Каковы же причины, повлиявшие на ухудшение общего образования страны? Проанализируем их:

1. Министерством образования страны из нормативных документов по средней общеобразовательной школе исключено:

**а)** требование качества и фундаментальности знаний и умений в перечне целей среднего общего образования; **б)** выпускных экзаменов по завершению обучения в средней школе по основным учебным дисциплинам, в сумме раскрывающим уровень развития, образованности, культуры молодежи, ее готовности к продолжению образования в высших учебных заведениях; **в)** вступительных экзаменов в вузы страны и замена их единым государственным экзаменом (ЕГЭ), не дающим возможности качественной проверки уровня развития выпускника, его знаний и умений.

2. Изъятие из учебного плана средней общеобразовательной школы учебных дисциплин «черчение», являющегося «языком техники»; «геометрии», «тригонометрии», обеспечивающих развитие интеллекта учащихся, создающих начальное, базовое звено технической грамоты.

3. Упразднение в общей школе технического труда, связанного с работой учащихся на ученических станках (токарных, сверлильных), позволяющего не только познакомиться, но и освоить основы изготовления технических деталей, изделий и сборочных единиц, используемых в машиностроении.

4. И как результат, отсутствие в школе практической профориентации на технические профессии.



Для удержания промышленности и технологии на высоком, передовом уровне, необходимо постоянное пополнение научных и технических кадров специалистами, имеющими фундаментальные знания по выбранной профессии. А для этого необходимо **1)** изменить отношение к подбору учебных дисциплин общеобразовательной школы так, чтобы он давал учащимся представление о разнообразии сферы творческой деятельности человека; **2)** повысить качество всей системы отечественного образования, начиная со средней общеобразовательной школы как первого звена, обеспечивающего базовый уровень знаний учащихся, готовность их к самообразованию, саморазвитию, самовоспитанию, но без ущерба в получении полного общего среднего образования. Установив взаимосвязь и преемственность с высшей школой; **3)** вернуть в общеобразовательную школу выпускные экзамены по основным дисциплинам и вступительные экзамены в вузы по профильным дисциплинам; **4)** разрабатывать образовательные стандарты вузов с учетом наличия базовой школьной подготовки по ряду учебных дисциплин (математика, физика, черчение, химия, история, литература и т.д.) Вузы должны продолжать, расширять и углублять знания студентов по тем дисциплинам, которые изучались в школе, а не заниматься освоением школьной программы для подготовки студентов к восприятию материала высшей школы. Повышение требований к уровню и качеству знаний и умений учащихся школы будет способствовать и повышению качества подготовки технических кадров в вузах.

С целью развития и воспитания учащихся, их подготовки к обучению в высших учебных заведениях, в школе

необходимо ввести: **а)** развивающие методы обучения, решение проблемных задач силами учащихся класса; **б)** алгоритмы решения типовых задач с привлечением школьников к самостоятельному установлению шагов алгоритма; **в)** по каждой изучаемой теме типовые, развивающие, творческие задачи; **г)** целенаправленную работу по развитию мышления школьников, их пространственных представлений, творческих способностей на всех учебных дисциплинах; **д)** постоянное функционирование научных кружков по дисциплинам, раскрывающим основы наук и техники (математика, физика, черчение, химия, моделирование, конструирование и т.д.); **е)** ориентацию учащихся на активное участие в олимпиадах, конкурсах молодых ученых и изобретателей.

Чтобы Россия снова стала великой страной, необходимо сохранить основные ценности российской национальной системы, которая должна служить стране, обществу, подготавливая поколение, готовое к саморазвитию и самосовершенствованию.

Правительству страны и МО РФ необходимо учитывать мнение ее граждан, убедившихся на практике в отрицательном влиянии современной «модернизации» национальной системы образования. России следует вернуться к национальным традициям отечественного образования, обновив его рекомендациями психолого-педагогических исследований и достижений. Модернизация страны — это не только совершенствование техники и технологии производства, а в первую очередь — это забота о национальном развитии системы образования, о воспитании высоконравственного, ответственного и творческого поколения граждан.

## Концепция «управление по результатам»: особенности, принципы, актуальность для управления образовательными системами

Сапкулова Елена Владимировна, директор  
МОБУ «Средняя общеобразовательная школа №32» (г. Оренбург)

**М**одернизационная стратегия России, изменения в системе экономических, политических, в целом общественных отношений в мире, определяют актуальность реформирования сферы образования как одного из системообразующих социальных институтов. Настоящее время характеризуется реальными изменениями в системе общего образования: принятие нового государственного образовательного стандарта, изменение учебных планов, системы финансирования, введение внешней оценки (ЕГЭ, ГИА) и др.

В то же время теоретикам и практикам очевидно, что решение проблем реформирования образования безотнositельно к преобразованию системы управления им невозможно; модернизация системы образования предполагает изменение и системы управления. Современный

руководитель общеобразовательного учреждения осваивает различные бизнес-модели, концепции управления, разработанные в менеджменте. Если ряд из них, например модели управленческих стилей (авторитарная, демократическая, либеральная и патерналистская модели), освоены не только в теории, но и на практике, то другие — плохо осознаются даже на уровне понимания. Полагаем, что к последним можно отнести модель управления по результатам (Management By Objectives; MBO). Задача данной статьи — обосновать особенности указанной модели.

Прежде отметим: в образовании особый объект управления — образовательная система, интегративный результат которой проявляется в развитии личности. Образование, по утверждению Н. Бордовской и А. Реан, является тем социальным институтом, через который пе-



редаются и воплощаются базовые культурные ценности и цели развития общества [4]. Соответственно, особенностью управления в образовательных системах является весьма жесткий характер целей, формально прописанный субъекту управления в форме государственных стандартов, планов. При этом необходимо учитывать, что большинство общеобразовательных учреждений являются бюджетными организациями, следовательно, руководители весьма ограничены в ресурсах достижения цели.

Существенным свойством управления образовательными системами выступает отсутствие однозначного деления субъектов данной системы на управляющих и управляемых. Так, директор школы, его заместители, как правило, не занимаются чисто управленческой работой (не являются освобожденными руководителями, приглашенными/наемными менеджерами). Признавая учащихся и родителей субъектами образовательного процесса, считаем, что управленческие роли в разных ситуациях реализуют (конечно, не в полной мере) все участники образования. Таким образом, выстраивается следующая управленческая иерархия: органы государственного управления — директор — заместители директора — педагоги — учащиеся и родители.

В условиях стабильной среды возможно «управление по отклонениям» (О. Сидельникова): управленческое вмешательство предпринимается в случае выявленного отклонения от установленных норм. Такая модель неэффективна в условиях динамичной среды, требующей от системы управления большей гибкости, адаптивности к ее изменениям.

Новации в образовательной сфере определяют и новации в содержании, технологиях образовательного процесса, в управлении общеобразовательным учреждением. Директором школы управленческая деятельность начинает осмысливаться как совокупность уникальных тактических и стратегических задач, которые должно решать современное образовательное учреждение. Последние годы перед руководителем все чаще стоят задачи такого типа (открытые неструктурированные проблемы). Подобные обстоятельства меняют и управленческую роль руководителя школы: от хозяйственника-администратора к лидеру, способному обеспечить достижение стратегических целей. Следует признать, что технология ЕГЭ (при всей ее неоднозначности) стала новой моделью содержания и формы оценки не только учащегося, но и всего образовательного учреждения в целом. Можно сказать, что от школы «потребовали» реального результата. Это обстоятельства позволяют считать исследуемую управленческую концепцию для общеобразовательного учреждения актуальной.

Система управления по целям (МВО) — метод управления эффективностью деятельности персонала, появив-

шийся в 50-е годы на Западе<sup>1</sup>. Система была предложена П. Друкером [6; 7]; примечательно, что идея возникла у него в контексте изучения опыта советских пятилеток. П. Друкер обратил внимание, что иногда пятилетние планы не выполнялись из-за отсутствия ресурсов; он предложил новую систему управления, определив, что для успешной реализации цели всегда нужны ресурсы.

Он позволяет создать систему управления, основанную на достижении поставленных перед объектом управления целей. Отметим, что в русском переводе часто используется термин «управление по результатам», что еще полнее раскрывает сущность данной управленческой концепции: управление движением организации к желаемым результатам. Таким образом, модель «управление по целям» позволяет увязать три ключевых категории управления: цель — результат — эффективность. (Общепринятым является определение цели как прогнозируемого результата, а эффективности как степени достижения цели.) Концептуальным положением такой модели управления выступает понимание управления как процесса выявления целей и критериев эффективности сотрудников, отдельных подразделений (или всей организации) и координации усилий (ресурсов) по их достижению. Другими словами, важным управленческим действием (управленческой функцией) системы МВО становится планирование с учетом имеющихся у организации ресурсов.

Базовыми положениями модели «управление по целям» являются 1) декомпозиция задач «сверху вниз»; 2) обратная связь «снизу вверх»; 3) «внутрифирменный рынок труда»; 4) решение задачи — критерий оценки. Охарактеризуем их.

Модель МВО предполагает разложение стоящих перед организацией целей в соответствии с существующей иерархией; т.е. выстраивание «дерева целей». Специфика образовательного процесса требует учета того обстоятельства, что идет не столько разделение типа задач, сколько класса и содержания. Так, заместитель директора по воспитательной работе в первую очередь решает задачи личностного развития учащихся; однако эти же задачи только в учебной работе решает заместитель директора по учебной работе. При этом в целом подзадачи формулируются таким образом, чтобы их решение обеспечивало решение генеральных задач (основной цели), стоящих перед образовательным учреждением. Такая же процедура разложения задач на подзадачи осуществляется и на более низких ступенях управленческой иерархии. Задачи должны взаимодополнять, усиливать друг друга, но не дублироваться.

Положение обратной связи «снизу вверх» проявляется в том, что при согласовании задач на разных уровнях может и должна происходить корректировка содержания, уровня приоритетности задачи или сроков выполнения.

<sup>1</sup> Для менеджмента начала XX века было характерно управление по инструкциям (Management by Instructions, MBI). В XXI веке формируется «менеджмент по ценностям» (Management by Values, MBV), который, по нашему мнению, для образовательных учреждений пока не является актуальным.

Корректировка задач — важный и в целом позитивный процесс. Осуществление обратной связи обеспечивает одинаковое понимание управляющим и управляемым субъектами формулировок задачи, при этом задача может трансформироваться в более точную по содержанию. Кроме того, согласование направлено на достижение баланса между желаемыми результатами и имеющимися в организации ресурсами. Отметим, что персональные задачи каждого сотрудника согласуются и на горизонтальном уровне (например, на уровне педагогов или на уровне заместителей директора школы). Задача согласования целей одного уровня иерархии относится к задаче того руководителя, которому подчиняется этот уровень. В данной модели (что особенно важно для образовательного учреждения) существенное внимание уделяется именно человеческим ресурсам: знаниям, умениям, ценностям, мотивам, готовности педагогов (в определенной степени родителей и учащихся) достигать нужного результата имеющимися средствами.

Выше мы отмечали, что, в отличие от функциональных обязанностей, задачи в модели МВО часто имеют уникальный характер, а потому не всегда могут быть прописаны в должностных инструкциях. Соответственно, возникающие задачи предполагают дополнительные «трудозатраты», не предусмотренные первоначальными условиями. В силу этого обстоятельства, важны отношения добровольности и равноправия сторон в процессе согласования задач. Согласование — есть проявление правила «внутрифирменного рынка труда», т.е. заключение «микроконтракта» между субъектами. Условиями подобного контракта выступают сама задача, сроки ее выполнения, предоставляемые дополнительные ресурсы и, если это возможно, форма и размер вознаграждения / депремирования в зависимости от достижения конечного результата. Подчеркнем, что настройка системы управления заключается и в том, чтобы характер задачи учитывал возможности каждого сотрудника, а при необходимости предполагал взаимодействие сотрудников для дополнения возможностей друг друга. Цели/задачи в системе выступают критериями оценки каждого сотрудника, которая осуществляется по истечении планового периода. Критерии оценки заложены в систему мотивации персонала и достижение/недостижение целей напрямую влияет на материальное и нематериальное вознаграждение.

Важным фактором эффективности МВО является не только собственно управленческая компетентность руководителя, но и стиль управления, соответственно, тип отношений между руководителем и персоналом. Эффективность МВО требует реального (а не формального) вовлечения всего персонала в процесс решения ключевых задач; каждый сотрудник должен понимать, что и зачем он делает. Следовательно, в организациях с размытой структурой и нераспределенной ответственностью будет затруднено не только разложение задач, но и их согласование, доведение до исполнителя.

Как и любая новация, внедрение системы МВО в практическую жизнь организации требует последовательного осуществления действий. При этом, А.Ю. Блинов, утверждая, что для полноценного внедрения МВО необходимо провести целый ряд подготовительных мероприятий, фиксирует связанные с этим отрицательные эффекты: «Это не только требует дополнительного ресурсного обеспечения, но и оттягивает во времени момент получения отдачи от функционирования системы...» [2, с. 39]. Для решения указанной проблемы он предлагает ряд организационных мероприятий, модулей: «Система вертикальной зависимости целей»; «Система оценки деятельности персонала»; «Система взаимосвязи между целями организации и личными целями персонала».

Анализ публикаций [2; 5; 6; 10; 11] дает основания для выделения трех этапов внедрения системы МВО: 1) целеполагание; 2) разработка планов; 3) оценка.

Этап целеполагания — наиболее сложный и трудоемкий этап системы МВО, поскольку эта модель основана именно на иерархии целей. Как уже отмечалось, цели выстраиваются в вертикальную цепочку: цели организации — цели руководителя — цели исполнителя. В процессе формулировки целей исполнители согласуют свое видение собственных целей с непосредственным руководителем, который, в свою очередь, после обсуждения целей со всем персоналом, согласует их цели между собой.

Цели — ключевые результаты, к которым организация стремится на протяжении достаточно длительного периода времени. В образовательном учреждении следует фиксировать, на наш взгляд, основным ключевым результатом достижения учащегося, а дополнительными результатами — квалификацию педагога, психологический климат в школе, имидж/репутацию учреждения во внешней среде. Необходимо учитывать, что целеполагание возможно двумя способами: цель задается заранее, без тщательного анализа системы, цель выводится из данного состояния системы. В образовательных системах первоначально цель формулируется системой более высокого порядка (Министерство образования РФ), затем она конкретизируется, уточняется в зависимости от типа образовательного учреждения, особенностей обучающихся, профессионализма преподавателей и др.

Соответственно: кто хочет достичь результата, должен знать цель; логично также и то, что цель и результат должны определяться одинаковыми критериями (показателями). Это положение по сути является азбукой менеджмента, нарушать данное правило весьма опасно, однако практика показывает обратное. Приведем простой пример: целью общего образования провозглашают гармоничное развитие личности, а результатом считают сформированность системы знаний и ряда умений (то, что проверяется в форме ЕГЭ).

Анализ теоретических источников [1; 7; 8; 11; 12; 13] позволил сформулировать следующие требования к целям:

1) цели должны быть операциональными, т.е. количественно или качественно измеримыми;

- 2) цели должны быть четко сформулированы;
- 3) цели должны включать точные сроки;
- 4) цели должны быть мобилизующими, но достижимыми (реальными);
- 5) цели должны концентрировать внимание на возможностях роста эффективности и предусматривать потенциальные стимулы для тех, кто должен достигать цели;
- 6) цели должны быть известны всем участникам процесса.

Целеполагание позволит разграничить полномочия и зоны ответственности между структурными подразделениями (например, начальная—основная—средняя школа; урочная и внеурочная деятельность; педагогический коллектив и попечительский совет), отдельными специалистами организации, самой организацией и ее партнерами (например, между школой и учреждениями дополнительного образования); упорядочит процесс обмена информацией; повысит уровень координации общих действий.

Планы отличаются от целей степенью детализации; планирование предполагает разработку способов достижения целей. Планирование включает разработку мероприятий для достижения поставленных целей; определение приоритетов и соответствующего календарного графика реализации мероприятий; уточнение необходимых ресурсов (прежде всего материальных и информационных). Полученный план проверяется на его соответствие целям, срокам и при необходимости корректируется. Разработка плана позволяет оценить практические возможности достижения целей, выявить потенциальные проблемы.

Оценка в системе МВО аналогична оценке эффективности в любой другой модели управления. Система предполагает достаточно жесткий (по критериям и срокам) контроль, результаты которого используются в первую очередь для разработки корректирующих мероприятий. Хотим подчеркнуть, что руководителю и персоналу критерии оценки известны, согласованы и имеют отношение только к запланированным результатам. Соответственно, формы оценки должны соответствовать содержанию оцениваемого явления.

Таким образом, система «управление по целям» — ориентированное на результат мотивирующее взаимодействие управляющей и управляемой подсистем, основанное на согласованной совокупности организационных целей и задач. Важным управленческим действием в системе МВО выступает планирование системы целей: цели организации переводятся на уровень конкретных действий конкретных работников. Цели сотрудника формируются в диалоге; каждый должен принять цели организации и понять, как его деятельность позволяет достигать организационных целей.

Концепция МВО кардинально меняет логику и философию управления образовательными системами: переход от процесса к результату. Осознаем, что в образовании сложно (порой и невозможно) определить задачи в измеряемых (особенно количественно) показателях, од-

нако считаем, что размытость результата часто является оправданием неэффективной деятельности педагога и причиной отсутствия диалога между образовательным учреждением и родителями. Согласимся с рассуждениями Е. Ленской, начальником отдела развития Московской высшей школы социальных и экономических наук Российско-британского поствузовского университета: «Когда ведется мониторинг качества образования в школах, у меня возникает вопрос: знают ли учителя, чего конкретно от них хотят? Знают ли дети, каких результатов от них ожидают, по каким критериям их будут оценивать? Учителя не могут научиться управлять качеством, научиться оценивать уровень — им просто не предъявлены требования, не заданы критерии» [3].

Необходимость в преобразованиях в настоящее время актуализируется в реальной образовательной практике, в частности стандартами второго поколения четко заявлены метапредметные, предметные и личностные результаты учащихся. Отличительной особенностью развития образования, как утверждает Г.С. Ковалева, является «повышенное внимание правительств большинства стран к проблемам качества и эффективности образования. Образование становится стратегической областью, обеспечивающей национальную безопасность. О конкурентоспособности страны начинают судить по уровню образовательной подготовки подрастающего поколения» [9]. Парадоксально, что около 20 лет мы участвуем в международных мониторингах качества образования, между тем как в очень незначительном количестве российских образовательных учреждений сформирована четкая понятная всем субъектам система показателей результативности образовательного процесса.

Система МВО имеет ряд преимуществ: согласованность целей способствует более успешной образовательной деятельности; разграничение полномочий и зон ответственности дает возможность равномерно распределять нагрузки; по результатам становится понятно, как работают подразделения в целом и каждый сотрудник в отдельности; повышается квалификация руководителей в области планирования и управления персоналом; привязанная к результатам труда и достижению поставленных целей система мотивации более объективна и прозрачна; каждый сотрудник понимает, что от него хотят; руководители регулярно общаются с подчиненными относительно целей, что способствует своевременному решению проблем.

Основными эффектами внедрения системы МВО в управленческую практику образовательного учреждения являются реализация целей, повышение управленческой компетентности, мотивированности педагогов.

Внедрение МВО, как и любая инновация, сложный процесс, вызывающий сопротивление персонала. Задачи такого уровня не могут быть эффективно решены без соответствующего лидера, которым может выступить и директор или заместитель директора образовательного учреждения, и внешний консультант. Полагаем, что осуществление такой масштабной управленческой инно-

вации требует соответствующей команды, состоящей по возможности из всех заинтересованных участников образовательного процесса. Эффективность системы управления достижениями зависит от отношения руководителей к данному инструменту управления и путей его использования, а также от знания того, что мотивирует и стимулирует каждого отдельного сотрудника, работающего в компании.

Подчеркнем, что в любой организации внимание сотрудников и руководителя сосредоточено прежде всего на нерешенных текущих проблемах, а уж потом на решении новых задач. Отсутствие в организации рутинных правил, отлаженных процедур, постоянные авралы делают невозможной внедрение исследуемой системы управления. Руководитель должен осознать, что без предварительной подготовки, разработки система не оправдает затрат.

### Литература:

1. Бабосов, Е.М. Социология управления: учеб. пособ. 2-е изд., стереотип. / Е.М. Бабосов. Минск : Тетра-Системс, 2001. 288 с.
2. Блинов, А. Внедрение системы управления по целям в российских условиях / А.Ю. Блинов // Проблемы теории и практики управления. 2004. № 1. С. 38–41.
3. Болотов, В. Индивидуальный маршрут [Электр. ресурс]. / В. Болотов // Учительская газета. 2008. № 38. Режим доступа : <http://www.ug.ru/archive/25965>
4. Бордовская, Н.В. Педагогика : учебник для вузов / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. СПб. : Питер, 2000. 304 с.
5. Гусева, Н.И. Современные тенденции менеджмента российских компаний: от менеджмента по инструкциям (МБИ) к менеджменту на основе создания системы ценностей (МВУ) / Н.И. Гусева / Современный российский менеджмент: проблемы, гипотезы, исследования : 3-я Ежегодная науч. конф. М. : ГУ-ВШЭ & Harvard Business Review, 2011. С. 157–170.
6. Друкер, П.Ф. Управление, нацеленное на результаты : пер. с англ. / П.Ф. Друкер. М. : Технологическая школа бизнеса, 1994. 200 с.
7. Друкер, П. Эффективное управление / П. Друкер. М. : АСТ, 2004. 288 с.
8. Зигерт, В. Руководить без конфликтов : сокр. пер с нем. / В. Зигерт, Л. Ланг ; науч. ред. и авт. предисл. А.Л. Журавлев. М. : Экономика, 1990. 336 с.
9. Ковалева, Г.В. Состояние российского образования (по результатам международных исследований) : Материалы к выступлению на Всероссийской науч.-практ. конф. «Проблемы совершенствования содержания общего среднего образования» : [Электр. ресурс] / Г.С. Ковалева. Режим доступа : [http://centeroko.ru/public/sost\\_ro.htm](http://centeroko.ru/public/sost_ro.htm)
10. Пахомов, Ю. Система управления по результатам / Ю. Пахомов, О. Сидельникова // Общественные науки и современность. 2007. № 4. С. 133–142.
11. Рубцов, С.В. Целевое управление в корпорациях. Управление изменениями / С.В. Рубцов. М., 2001. 204 с.
12. Синк, Д.С. Управление производительностью: планирование, измерение и оценка, контроль и повышение : пер. с англ. / Д.С. Синк ; общ. ред. и вступ. ст. В.И. Данилова-Данильяна. М. : Прогресс, 1989. 528 с.
13. Федюкин, И. Годный, необученный / И. Федюкин, А. Шмарова // Эксперт. 2005. № 6. с. 70–75.

## От информационно-образовательной Среды – к информационно-образовательному пространству

Толыпина Юлия Александровна, аспирант  
Самарская государственная сельскохозяйственная академия

В современной педагогической литературе информационно-образовательная среда определяется как:

- сфера деятельности, связанная с созданием, потреблением информации;
- система средств общения с человеческим знанием, служащая как для хранения, структурирования и представления информации, составляющей содержание накопленного знания, так и для ее передачи, переработки и обогащения [1, с. 135].

Предлагается множество классификаций информационно-образовательных сред по различным основаниям: активные и пассивные по деятельностному признаку, материальные (природа, техника, знаковые модели, компьютерные модели) и идеальные (духовные, социальные) по характеру носителей информации. Структура информационно-образовательной среды описывается и формируется через направление потоков информации. Актуализируются проблемы мо-



делирования информационно-образовательной среды, придания ей качеств активности, насыщенности, структурированности.

Использование этого понятия как ключевого при моделировании процесса обучения ставит на повестку дня целый комплекс теоретических и прикладных задач:

- описание модели обучения как системы взаимодействий, трансакций: хорошо организованные Среды характеризуются многообразием возможных диалогов и обеспечивают индивидуальный подход к обучаемым;
- систематизация средств хранения, представления, передачи и обогащения информации, а так же условий их использования в процессе обучения;
- пересматривается роль учителя: от главного носителя информации — к организатору взаимодействия со средой, компетентного эксперта в выборе индивидуальной стратегии обучения.

Контекстом понятия «информационно-образовательная среда» является язык теории информации: источник, передатчик, канал передачи, приемник, адресат, источник помех; теории коммуникации (передачи информации): субъект коммуникации, язык коммуникации, канал передачи информации, правила коммуникации.

В иной контекст вводит нас понятие «информационно-образовательное пространство». В семиотике [2, с. 455], гуманитарной культурологии пространство принципиально отлично и от бесструктурного, бескачественного геометрического пространства, доступного лишь измерениям и от реального пространства естествоиспытателя, совпадающего с физической средой. Здесь пространство не считается некоторой натуральной данностью, оно не дано само по себе и не может существовать без человеческого участия по сохранению единства составляющих его частей. Таким образом, Среда — дана, пространство — всегда удерживается волевым усилием человека. С точки зрения семиотики, пространство есть текст, т.е. пространство как таковое может быть понято как сообщение.

Все это в полной мере относится и к информационно-образовательному пространству: в отличие от среды оно не «создается», а «структурируется», «культивируется» субъектами и динамической сетью их взаимодействий. Единство информационно-образовательного пространства удерживается нормативно-правовыми актами, едиными образовательными стандартами, содержанием образования.

Информационные технологии позволяют существенно обогатить, структурировать, расширить границы образовательного пространства. Гибкость информационных сетей, способность переструктурироваться и устанавливать новые связи позволяют каждому субъекту каждый раз своей активностью создавать центр и периферию информационного пространства.

Сети всемирной паутины — Интернет — изоморфны современному культурному пространству. В конце XX века каждый эмпирический субъект может быть объявлен

центром, а на смену символа корня приходит символ корневища или грибницы, т.е. множества равноправных центров. При этом глубина пространства исчезает, и оно становится «тысячью плоскостей».

Эту двумерность (отсутствие высоты и глубины) информационно-образовательного пространства подчеркивает В.П.Зинченко, размышляя о возможностях и ограничениях дистанционного образования. Знание всегда чье-то, кому-то принадлежит, информация — ничейная территория, она бессубъектна. Граница между знанием и информацией пролегает именно по линии смысла. «Интернет — это в лучшем случае сеть перцептивных и концептуальных значений (а не паутина смыслов), опутавшая весь мир» [3, с. 23]. М.Вебер уподобил человека «животному, подвешенному в паутине смыслов, которую он сам же сплел», В.П.Зинченко добавляет: «из своего же собственного, т.е. пережитого материала». Это пространство смыслов и образует семиосферу.

Семиотическое пространство — интеллектуальный мир, обволакивающий человека и человеческое общество и находящийся в постоянном взаимном общении с индивидуальным интеллектуальным миром человека. Подобно биосфере, которая является, с одной стороны, совокупностью и органическим единством живого вещества, а, с другой стороны, — условием продолжения существования жизни, семиосфера — и результат, и условие развития культуры. Ю.М. Лотман так представлял образ семиосферы. «Представим себе в качестве некоторого единого мира, взятого в синхронном срезе, зал музея, где в разных витринах выставлены экспонаты разных эпох, надписи на известных и неизвестных языках, инструкции по дешифровке, составленные методистами пояснительные тексты к выставке, схемы маршрутов экскурсий и правила передвижения посетителей. Поместим в этот зал еще экскурсоводов и посетителей, и представим себе это все как единый механизм. Мы получим образ семиосферы. При этом не следует упускать из виду, что все элементы семиосферы находятся не в статическом, а в подвижном, динамическом соотношении, постоянно меняя формулы отношения друг к другу [4, с. 168].»

В.П. Зинченко для описания семиосферы использует образ Вселенной: «Семиосфера сложнее расширяющейся Вселенной. Зато она делает ее обозримой, а, стало быть, и доступной пониманию. Обозримость достигается за счет пульсаций семиосферы, которая способна сжиматься и расширяться, вновь становиться необозримой. Ее кажущаяся, а порой и неслыханная простота и целостность сменяется новой неправдоподобной раздробленностью и сложностью. В семиосфере есть свои «прибитые к сфере» (образ Данте) или блуждающие звезды, гиганты, карлики, скопления, галактики, туманности, пустоты, черные дыры, самопроявляющиеся вспышки (озарения новых и сверхновых знаний, долго идущий (или медленно доходящий) свет старых. Есть свои молекулы, атомы — понятия, имеющие планетарное строение, втягивающие в свою орбиту



другие понятия и сами движущиеся по «чужим» орбитам; свои «элементарные» частицы (образы, метафоры), пронизывающие семиосферу со скоростью мысли, способные трансформироваться в любые другие частицы, есть ассоциативные поля с сильными, слабыми и сверхслабыми взаимодействиями, есть свои фазовые переходы. В ней живут свои демоны и гомускулы, имитирующие свободу воли. Семиосфера — это незавершенный мир с полным набором координат, бескрайним пространством, бесконечным временем, точнее, с богатым набором времен (физическим, психологическим, лично-автобиографическим...) и с разными представлениями о бесконечности (актуальная, потенциальная...).

Пространство и время семиосферы обладают еще более странными свойствами по сравнению с пространством и временем Космоса. Пространство не только искривляется, но и субъективируется, «овременяется», более того, меняется на время, трансформируется в него, время, в свою очередь, трансформируется в пространство, становится действующим лицом, останавливается, течет вспять, «выходит из колеи своей», и из него можно выпасть. Образование понимается как путь. Его мерой становятся мысли и действия. В одной временной точке собираются прошлое, настоящее и будущее. Материя в семиосфере исчезает, а пространство и время приобретают вполне ощутимые физические свойства. Словом, в семиосфере есть многое, что не снилось современной физике и астрономии» [5, с. 13].

Мы позволили себе привести две столь обширные цитаты из Ю.М. Лотмана и В.П. Зинченко потому, что гносеологические образы семиосферы-музея, семиосферы-вселенной могут выполнять функцию не только наглядности, но и модели процесса обучения. Педагогика как гуманитарная наука и практика всегда задает свои модели через метафору, образ, символ.

Эта модель, дидактические принципы которой формировались в условиях становления механистической картины мира, под влиянием господствовавшего в естественных науках сенсуалистического взгляда и индуктивного метода познания.

В гуманитарной парадигме образование понимается как путь личности в пространстве культуры (ее значений, смыслов, образов), на этом пути исканий и испытаний и происходит культивирование (образование) человеческого в человеке, его «второе рождение». На этом пути человек фатально одинок: ему не с кем разделить ответственность за свое образование.

Именно поэтому в гуманитарной сфере: образовании, науке, искусстве, жизнестроительстве, фундаментальной является идея поступка и личной ответственности.

В.Г. Марача предположил, что образовательное пространство должно включать три слоя: событий, суждений и интерпретаций, квалификации и оценки. [6, с. 53] Формирование образовательного пространства состоит в «размещении» функционально нагруженных (и сценарированных) ситуаций со своими комплексами предметных обстоятельств и разметке «карт» соединяющих их путей. Е.А. Суханова определяет образовательное событие как совокупность содержания и формы взаимодействия, в которой порождается понимание человеком своих возможностей, своих перспектив, своих способов мышления, коммуникации [7, с. 78]. В обучении событие существует как проблемная ситуация, нравственная коллизия, оформленные как лично значимые проблемные вопросы, задачи, задания.

Гуманитарная образовательная парадигма задает своеобразный хронотоп (время-пространство). Плоскостное информационно-образовательное пространство получает смысловое измерение и выход в вечность (по Бахтину, Большое время): здесь и сейчас в образовательное событие вовлекаются Образы Культуры далеко отстоящих эпох и культур (Эсхил, Гамлет, Дон Кихот, Чехов и др.).

Таким образом, контекстом понятия «семиосфера» в педагогике являются такие понятия как «образовательное пространство-время», «образовательная история», «индивидуальная образовательная траектория», «индивидуальная образовательная программа».

Современные информационные технологии предоставляют богатые возможности для моделирования и структурирования образовательного пространства.

- Позволяют представить образовательное пространство как чувственную реальность, виртуальный мир, позволяющий заменить мысленную интерпретацию реальным воздействием, материально трансформирующим, изменяющим облик этого мира. Современный процесс обучения может быть представлен через такие культурные аналоги, как мифологический сюжет (например, обучение как поиск выхода из лабиринта и испытание), путешествие (например, обучение как освоение вселенной, как ознакомление с экспозицией музея).

- Позволяют проектировать средства обучения, отражающие индивидуальную образовательную траекторию и организующие рефлекссию индивидуального опыта общения, мышления, чувствования в обучении. Например, «Карта пути, путешествия» как изображение индивидуальной образовательной траектории, «Бортовой журнал», как отчет о процессе и результатах обучения, «Досье» как комплект материалов, отчетов, составляющих индивидуальную образовательную историю.

#### Литература:

1. Башмаков М.И., Поздняков С.Н., Резник Н.А. Классификация обучающих сред // Школьные технологии, 2000, №2, с. 135–146.
2. Топоров В.Н. Пространство и текст // Из работ московского семиотического круга. — М., 1997, с. 455–516.

3. Зинченко В.П. Дистанционное образование: к постановке проблемы// Педагогика, 2000, № 2. с. 23–34.
4. Лотман Ю.М. Внутри мыслящих миров. Человек — текст-семиосфера-история. -М., 1999, с. 168.
5. Зинченко В.П. Образование и семиосфера // Школа и открытое образование: Сборник научных трудов по материалам 111 Всероссийской научной тьюторской конференции (12–14 февраля 1998 г.) и региональных семинаров / Отв. ред. И.Д.Проскуряковская, А.О.Зоткин. Москва-Томск, 1999, с. 13–14.
6. Марача В.Г. Образовательное пространство-время, освоение интеллектуальных функций и образовательные институты в контексте индивидуализации// Школа и открытое образование: Концепции и практики индивидуализации/ Отв. ред. А.О.Зоткин, И.Д.Проскуряковская. — Томск, 2000. с. 53–73.
7. Суханова Е.А. Тьюторство как механизм индивидуализации// Школа и открытое образование: Концепции и практики индивидуализации/ Отв. ред. А.О.Зоткин, И.Д.Проскуряковская. — Томск, 2000.с. 78–80.

## 4. ДОШКОЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

### Педагогические условия в формировании творчества у детей в процессе создания учебно-дидактического материала

Алекинова Ольга Владимировна, аспирант  
Тольяттинский государственный университет

Рассмотрению данной темы мы подходим через определение понятий «условия» и «педагогические условия».

Если рассматривать «условие» как философскую категорию, то оно выражает отношение объекта к окружающим его предметам и явлениям, без которых он не может существовать. Условия составляют ту среду, обстановку, в которой они возникают, существуют и развиваются.

В современной педагогической и психологической литературе категория «условие» рассматривается как видовая по отношению к родовым понятиям «среда», «обстоятельства», «обстановка», что расширяет совокупность объектов, необходимых для возникновения, существования, изменения педагогической системы. Педагогическая трактовка данной категории представлена в работах В.И. Андреева, который рассматривает условие как целенаправленный отбор, консультирование и применение элементов содержания, методов обучения и воспитания для дидактических целей.

Исходя обобщения опыта в воспитании детей старшего дошкольного возраста, мы считаем, что условиями, обеспечивающими формирование творчества в процессе создания учебно-дидактического материала, являются:

- Организация совместной деятельности ребенка в системе «ребенок-взрослый», «ребенок-ребенок», для развития ручной умелости.
- Организация предметно-развивающей среды ДОУ для разных видов продуктивной деятельности.
- Организация коллективных и индивидуальных форм работы детей на занятиях по созданию учебно-дидактического материала.

Рассмотрим подробнее каждое из условий.

Организация совместной деятельности в системе «ребенок-взрослый», «ребенок-ребенок» для развития ручной умелости.

Развитие детей происходит под воздействием взрослых и при взаимодействии ребенка со сверстником.

О.В. Дыбина подчеркивает, что взаимодействия в системе «творческая личность взрослого — ребенок» необходимо для формирования творчества у дошкольников [2].

Ориентация на взрослого способствует овладению детьми любым содержанием, любой деятельностью (в том числе и деятельностью творческого характера). Ребенок

нуждается в опоре и эмоциональной поддержке реально действующих живых конкретных взрослых. Взрослый как ориентир предстает перед ребенком в знаниях об окружающем мире (содержании, оценке знаний), в отношении к нему и деятельности (содержании и способах действий в деятельности творческого характера).

Развитие действенности образца-ориентира связано, во-первых, с адекватностью содержания образца-ориентира возрастным возможностям детей; во-вторых, с представленностью целостного образа взрослого при обязательном сочетании деловых качеств с личностными качествами, привлекательными для ребенка (добротой, отзывчивостью, приветливостью); в-третьих, с установлением содержательных социальных контактов с творческим человеком, предусматривающих совместную деятельность, которая позволяет ребенку проявить активность, самостоятельность, инициативу, в то время когда взрослый его обучает творческому отношению к деятельности, отдельным элементам творчества, то есть тому, что умеет сам.

Проявление творчества детьми дошкольного возраста необходимо поощрять и поддерживать. Данную задачу сможет решить только творческий педагог с творческим подходом. Творческий подход воспитателя выражается в варьировании, комбинировании содержания, форм, методов и приемов работы в процессе изготовления учебно-дидактического материала самими детьми.

Взрослый в совместной деятельности по изготовлению учебно-дидактического материала имеет возможность показа детям творческого отношения к данному делу: заинтересованность, выдумка, профессионализм, умелость, самостоятельность.

Немаловажной особенностью организации совместной деятельности ребенка и взрослого — это общение «на равных». Такая организация совместной деятельности дает ребенку уверенность в своих силах, потребность сравниваться со взрослым и повышает его собственную активность, самооценку. Все это является мощным действенным стимулом присвоения ребенком опыта творчества взрослого.

В процессе совместной деятельности взрослого и ребенка по созданию учебно-дидактического материала,

дети закрепляют навыки ручного труда. «Если ребенок не владеет своей рукой, каждое изобразительное движение дается ему с трудом, рука ребенка быстро устает, и процесс создания рисунка не приносит ему радости» [3].

Т.С. Комарова считает, что овладение разнообразными движениями рук, способами деятельности имеет значение для развития детского творчества. Мы уверены, что деятельность по созданию учебно-дидактического материала будет закреплять навыки ручной умелости, полученные ранее на занятиях по художественному и ручному труду, а также совершенствоваться с помощью умелой организации взрослого в творческой деятельности детей.

При коллективном изготовлении учебно-дидактического материала воспитатель помогает детям договориться о распределении обязанностей. Сам воспитатель может выполнять ту же деятельность, часть коллективной работы или незаметно сделать «сюрприз» (дополнение к детскому замыслу; то, чего они сами сделать не могут — технически сложные детали). Необходимо подводить детей к самостоятельной организации своей деятельности. А также необходимо способствовать взаимодействию детей друг с другом [2].

Процесс создания учебно-дидактического материала также предполагает организацию деятельности в системе «ребенок-ребенок». Важно это, прежде всего потому, что ребенок в таком случае может удовлетворить не только потребность во взаимодействии со сверстниками, но и избирательную потребность в общении с тем или иным сверстником. Кроме того, в каждом виде деятельности ребенок, также как и взрослый человек, проявляет и приобретает вполне определенные знания, умения, качества личности и в условиях деятельности по созданию учебно-дидактического материала может реализовать себя в собственных глазах и в глазах других детей.

Дети старшего дошкольного возраста все чаще демонстрируют перед сверстниками то, что они умеют делать и как хорошо у них это получается. Им нравится поучать своих сверстников и приводить себя в пример.

Гордость за собственные достижения стремление продемонстрировать, свои умения перед сверстниками особенно важны в старшем дошкольном возрасте, когда у ребенка формируется потребность в уважении и когда отношение других людей к его умениям, возможностям приобретает осознанное значение.

Организуя деятельность детей в системе «ребенок-ребенок» мы давали детям право распределиться в группы и в пары (в зависимости от формы занятия) для совместных действий. Как показывают практический опыт работы с дошкольниками, детям свойственно деловое взаимодействие в малых объединениях, парах, тройках. Особенно это показательно для продуктивной деятельности. Организуя работу таким образом, мы одновременно решаем еще одну существенную задачу: в доступном практическом варианте формируем у ребенка умение сотрудничать с другими детьми; детям просто легче координировать свои усилия. Что касается работы детей в парах, то совер-

шенно очевидно, что взаимодействие с партнером в ситуации эмоционального комфорта значительно содержательнее и результативнее, чем в иных условиях, поэтому детям дается право договориться с кем он желает взаимодействовать.

Следующее условие формирования творчества у детей дошкольного возраста — организация предметной среды ДОО для разных видов продуктивной деятельности.

Развивающая предметная среда — это система материальных объектов деятельности ребенка, функционально моделирующая содержание его духовного и физического развития. Обогащенная среда предполагает единство социальных и предметных средств обеспечения разнообразной деятельности ребенка [4].

Изучением вопроса о создании развивающей среды занимались многие психологи, философы, педагоги, такие как Н.В. Гусева, В.С. Библер, Н.Н. Бердяев, С.Л. Новоселова и др. Через среду воспитания, среду развития происходит адаптация личности к жизненным обстоятельствам. По мнению Н.В. Гусевой, среда представляет совокупность предметных структур и взаимодействий, в результате которых реализуется деятельность и ролевое поведение индивида.

При изучении механизмов воздействия среды на личность психологи важную роль отводят «социальной ситуации развития». Л.С. Выготский понимает под ней своеобразное, соответствующее возрасту взаимодействие между ребенком и окружающим его миром. Ученый считает, что среда влияет на человека не только непосредственно и прямо, но и косвенно через социальные раздражители (правила, нормы, вкусы и т.д.). Роль среды состоит в том, что она «по — своему преломляет и направляет всякое раздражение, действующее извне на человека, и всякую реакцию, идущую от человека во вне», и от того, в каких взаимоотношениях с ней находится человек, зависит его развитие. При этом важно учитывать изменения в самой среде и в развитии ребенка.

Л.И. Божович определяет «среду» как особое сочетание внутренних процессов развития и внешних условий, обуславливающих их динамику развития, и новые качественные образования. Она замечает, что очень важно понять характер переживания ребенка, включенного в среду, характер его эффективного отношения к среде.

По мнению А.Н. Леонтьева, среда — это прежде всего то, что создано человеком. «Это — человеческое творчество, это культура». Психологическая наука стоит на позиции понимания среды как результата и процесса собственного творческого саморазвития личности.

О.В. Дыбина рассматривает среду как поисковое «поле», творческое «поле» ребенка для самостоятельных действий различного характера, проявление познавательной, практической и творческой активности. Она считает, что «поле» следует сделать живым, интересным, отказаться от постоянно действующих экспозиций, от застывших форм, которые не побуждают ребенка к творчеству, принятию позиции творца.

Мы в своей деятельности с детьми по созданию учебно-дидактического материала, считаем целесообразным организовывать среду в виде мини-мастерской, которая будет обеспечивать самостоятельность детей в продуктивной деятельности, так как это позволяет ребёнку осуществлять выбор в соответствии с интересами и возможностями, а также помогает в свободной деятельности развивать навыки ручного труда.

Работа детей в мини-мастерской будет проходить самостоятельно и совместно со взрослым по желанию детей. В творческую мастерскую мы будем периодически вносить те работы, которые на занятиях не были завершены, с целью заинтересованности детей процессом создания учебно-дидактического материала. Как показывает практика, дети дошкольного возраста охотно и с желанием продолжают работать над продуктом деятельности и вне занятий. Они могут организовывать деятельность и в малых группах. Задача взрослого наблюдать за данным процессом со стороны, но если требуется помощь, обязательно включиться в деятельность детей.

Важно оснастить мини-мастерскую всеми необходимыми материалами, которые понадобятся для процесса создания учебно-дидактического материала (различная по фактуре цветная бумага: бархатная, гофрированная; разнообразный картон, кусочки ткани, гуашевые и акварельные краски, клей, фломастеры, маркеры, карандаши, альбомные листы, различные трафареты и пр.).

Мы считаем, что при правильной организации мини-мастерской ребенок постоянно будет ставиться в позицию мастера, так как он будет понимать, чем быстрее завершится работа, тем быстрее этой наглядностью будут пользоваться, например, дети младшего дошкольного возраста. К тому же ребенок будет чувствовать значимость своего труда. Дети в процессе работы будут воплощать в продукт деятельности свои идеи, добавлять новые оригинальные детали, тем самым перенимать опыт творчества.

Выделим третье условие формирования творчества — это организация коллективных и индивидуальных форм работы детей на занятиях по созданию учебно-дидактического материала.

В исследованиях Т.С. Комаровой, А.И. Савенкова подчеркивается значение коллективных форм проведения занятий, формирующие в процессе деятельности определенные качества личности необходимые для формирования художественно-творческих способностей и творческой деятельности (настойчивость в достижении цели, организаторские способности, наблюдательность, самостоятельность).

В работах Т.Н. Дороновой, Т.С. Комаровой, Г.В. Лабунской, В.А. Силивон, А.И. Савенкова, Н.П. Сакулиной и др. утверждается влияние коллективных работ на всестороннее развитие личности ребенка, на формирование навыков коллективного сотрудничества, общеорганизаторских навыков, элементы самодисциплины. Во время коллективных работ дошкольники учатся доводить работу до конца, у них формируются навыки контроля за созданием композиции, возрастает самостоятельность, ответственность за порученное дело, инициатива, умение организовывать свое рабочее место. Навыки и умения в процессе выполнения коллективного изображения формируются быстрее и легче закрепляются. Авторами отмечается более быстрое и качественное развитие воображения.

Кроме этого композиция, выполненная детьми совместно более богата и интересна по содержанию и исполнению, более эстетична и может быть использована в оформлении групповых комнат, развлечений, утренников, декораций спектаклей. Отмечается также и более высокая эмоциональная реакция на общую композицию [1].

В совместной деятельности дошкольников можно выделить ряд компонентов — эмоциональное отношение детей к совместным действиям (положительные эмоции, интерес, переживания), социальная активность каждого ребенка (подчинение «я» интересам коллектива), накопление опыта общения, овладения навыками коллективной деятельности, накопление опыта самостоятельной деятельности, личностные характеристики [3].

А.И. Савенков предложил другую классификацию, которая отражает особенности проведения занятий: совместно-индивидуальную, совместно-последовательную и совместно-взаимодействующую.

Для организации деятельности по созданию учебно-дидактического материала нами использовались формы организации коллективных работ детей (работа по созданию карты, наглядность для счета, плакаты по правилам дорожного движения и т.д.). По мере накопления опыта творчества детьми мы использовали с детьми индивидуальные формы работы (изготовление карточек по экологическому воспитанию «Как вести себя в лесу», индивидуальные карточки для счета и т.д.).

В заключении хочется отметить, как писала Т.С. Комарова «Чем разнообразнее будут условия, в которых протекает изобразительная деятельность, содержание, формы, методы и приемы работы с детьми, а также материалы, с которыми они действуют, тем интенсивнее будут развиваться детские творческие способности» [3].

#### *Литература:*

1. Брыкина Е.А. Творчество детей в работе с разными материалами. — М.: Педагогическое общество России, 2002.
2. Дыбина О.В. Ознакомление дошкольников с предметным миром. — М.: Педагогическое общество России, 2007.
3. Комарова Т.С. Детское художественное творчество. — М.: Мозаика-Синтез, 2005.
4. Новоселова С.Л. Развивающая предметная среда. — М., 1995.



## Роль семьи в воспитании ребенка

Колодяжная Татьяна Павловна, доцент  
Южный федеральный университет (г. Ростов-на-Дону)

Асадуллина Марина Николаевна, педагог-психолог  
МБДОУ №18 (г. Батайск, Ростовская обл.)

Семья была, есть и, по-видимому, всегда будет важнейшей средой духовно-нравственного формирования личности ребенка и главнейшим институтом воспитания, отвечающим не только за социальное воспроизводство населения, но и за воссоздание определенного образа его жизни. Развитие общественных отношений, влияние урбанизации и научно-технического прогресса привели к определенному сужению роли семейной педагогики в воспитании детей. Однако сужение воспитательной функции ни в коей мере не привело к утрате семьей главенства в формировании личности.

Семью можно определить как обладающую исторически определенной организацией малую социальную группу, члены которой связаны брачными или родственными отношениями, общностью быта и взаимной моральной ответственностью, и социальная необходимость в которой обусловлена потребностью общества в физическом и духовном воспроизводстве населения (А.Г. Харчев).

Семья в силу глубокой специфичности ее воздействия на ребенка является обязательным фактором нормального воспитания. Дети, воспитывающиеся без участия семьи, в гораздо большей мере подвержены опасности одностороннего или запоздалого развития, чем те дети, которые являются членами семейных коллективов.

Необходимость семейного воспитания объясняется следующим [1]:

1. Семейное воспитание более эмоционально по своему характеру, чем любое другое воспитание, ибо «проводником» его является родительская любовь к детям и ответные чувства (привязанность, доверие) детей к родителям.

2. Ребенок, особенно в раннем возрасте, больше предрасположен к воздействию семьи, чем к любому другому воздействию.

3. Представляя собой малую группу, своего рода социальный микрокосм, семья наиболее соответствует требованию постепенного приобщения ребенка к социальной жизни и поэтапного расширения его кругозора и опыта.

4. Вместе с тем, семья — не однородная, а дифференцированная социальная группа, в которой представлены различные возрастные, половые, а подчас и профессиональные «подсистемы». Это позволяет ребенку активнее проявлять свои эмоциональные и интеллектуальные возможности, быстрее реализовать их.

Семья является важнейшим фактором социализации не только для детей, но и для взрослых, от нее во многом зависит то, как идет физическое, эмоциональное и социальное развитие человека на протяжении всей жизни.

Семейное воспитание отвечает не только общественной заинтересованности в социализации личности ребенка, но и индивидуальной заинтересованности родителей в духовном воспроизведении себя в детях, а детей — в покровительстве, защите, нравственной помощи со стороны родителей.

В семейной жизни складываются социально-биологические, хозяйственно-бытовые, нравственно-правовые, психологические и эстетические отношения. Каждая из этих сфер внутрисемейной жизни играет важную социализирующую роль. В семье ребенок получает первые трудовые навыки, когда участвует в самообслуживании, оказывает помощь старшим в домашнем хозяйстве, делает школьные уроки, играет, помогает организовать досуг и развлечения; учится потреблению различных материальных и духовных благ. Семья во многом влияет на выбор будущей профессии. В семье развивается умение ценить и уважать труд других людей: родителей, родственников; происходит воспитание будущего семьянина. [5]

Воспитание детей в семье — дело сложное, деликатное, требующее от родителей заинтересованности в положительных результатах, терпения, такта, знания в области детской психологии и педагогики. Специфика воспитания в семье определяется и ее типом, и условиями проживания, и степенью подготовленности родителей к реализации воспитательной функции в семье.

Все родители стремятся к завоеванию авторитета у детей, но не всем это удается. Авторитет, «сделанный» специально во имя детей, существовать не может. Его нельзя создать искусственно, нельзя навязать угрозами, родительской властью. Он должен заключаться в самих родителях. Определенную роль в формировании авторитета родителей играет их ответственное отношение к слову — приказанию, требованию. Требования должны быть твердыми и серьезными по тону и содержанию. [3]

Воспитание детей в семье зависит от возраста родителей, их жизненного опыта. Стали супруги родителями в 17 лет, 25 или 35 лет — это существенно скажется на их отношении к ребенку (возможно, нежелательному или, наоборот, долгожданному). Чем выше уровень образования родителей, тем больше времени они уделяют воспитанию детей. И если женщины с высоким уровнем образования имеют меньшее количество детей, то объяснить это можно тем, что они, как правило, стремятся дать детям образование не ниже своего собственного. Увеличивается и требовательность к воспитанию каждого ребенка.

В каждой семье объективно складывается определенная система воспитания. Под системой воспитания

понимаются цели воспитания, формулировка задач, более или менее целенаправленная преемственность методов и приемов воспитания, учет того, что можно и что нельзя допустить в отношении ребенка. Родители составляют первую общественную среду ребенка. Личности родителей играют существеннейшую роль в жизни каждого человека. Специфика чувств, возникающих между детьми и родителями, определяется главным образом тем, что забота родителей необходима для поддержания самой жизни ребенка. Любовь каждого ребенка к своим родителям беспредельна, безусловна, безгранична. Причем, если в первые годы жизни любовь к родителям обеспечивает собственную жизнь и безопасность, то по мере взросления родительская любовь все больше выполняет функцию поддержания безопасности внутреннего, эмоционального и психологического мира человека. Родительская любовь — источник и гарантия благополучия человека, поддержание душевного и телесного здоровья. [7]

Как всякий организационный процесс, семейное воспитание предусматривает определенную целеустремленность, наличие конкретных задач. Поскольку в нашем обществе интересы государства и родителей в отношении воспитания подрастающего поколения чаще всего совпадают, цели и задачи общественного и семейного воспитания в основном также являются идентичными, следовательно, главную цель воспитания детей в семье составляет всестороннее развитие личности, сочетающее в себе духовное богатство, моральную чистоту и физическое совершенство. Достижением этой цели является осуществление таких задач, как физическое, умственное, нравственное, трудовое и эстетическое воспитание.

В семейном воспитании важное место занимает *забота о здоровье* ребенка, его физическая подготовка, закаливание, развитие силы, ловкости, быстроты, выносливости. Здоровый, физически развитый человек, способен более успешно заниматься умственным и физическим трудом, у него обычно хорошее и бодрое настроение, он, как правило, доброжелателен к окружающим, готов прийти на помощь, острее воспринимает красоту, и сам стремится все делать красиво. Главное — пример родителей.

Воспитание детей в семье необходимым компонентом включает *умственное развитие*. Первые обращения матери к младенцу уже заключают начала умственного воспитания. Дальнейшее обучение речи, рассказывание сказок, чтение книжек, стимулирование, поощрение детской любознательности, ответы на вопросы ребенка, соответствующие разъяснения и т.д. — все это отвечает интересам развития мышления, памяти, внимания, воображения, служит важной задаче подготовки обучения в школе.

Родители должны много внимания уделять *нравственному воспитанию* детей, поскольку в повседневной жизни постоянно и неизбежно возникают разнообразные проблемы, связанные с поведением, взаимоотношениями между людьми. Именно в семье дети главным образом постигают азбуку нравственности, усваивают, что такое хо-

рошо и что такое плохо, учатся проявлять доброжелательность к людям, оказывать посильную помощь. По мере взросления ребенка моральные требования к нему значительно возрастают и углубляются. Нравственное воспитание в семье предполагает формирование любви к родному краю, своему Отечеству, гуманности, чувства товарищества, честности, справедливости, ответственности. И здесь играют большую роль не только и не столько специальные беседы и разъяснения, сколько организация всей жизни ребенка в соответствии с принципами общечеловеческой морали, повседневная практика надлежащего поведения.

Чрезвычайно ответственное место в системе семейного воспитания принадлежит *трудовому воспитанию* детей. С раннего возраста ребятишки, как правило, в меру своих возможностей, стремятся участвовать в домашних делах, помогать взрослым, в своих играх имитировать различные виды труда. Важная задача родителей — не отбивать у детей охоту к трудовым занятиям, поощрять их в этом отношении, оказывать всяческое содействие. Доступные формы самообслуживания, участие в домашних хлопотах, вооружение ребенка разнообразными трудовыми умениями и навыками, разъяснение роли труда в жизни человека и общества, ознакомление с профессиями, поощрение участия в общественно полезном труде — все это весьма существенно для подготовки добросовестного труженика, способного в будущем обеспечить себя и свою семью всем необходимым и принести пользу обществу.

Среди конкретных направлений всестороннего развития личности ребенка в условиях семьи немаловажную роль играет *эстетическое воспитание*. Тесно связанное с другими сторонами воспитания, оно способствует к приобщению детей к прекрасному, учит воспринимать и ценить красоту в жизни, природе, искусстве, приучает их творить по законам красоты. В этих целях родители должны использовать занятия рисованием, лепкой, совместное прослушивание музыки, песен, обучение ребенка игре на музыкальных инструментах, посещение театров, музеев, экскурсий по родным местам, выставок и многое другое. Задача семьи — воспитать не только потребителей, созерцателей прекрасного, но и активных участников его созидания во всех возможных областях и сферах. [1]

У родителей как воспитателей ничего не получится, если они не будут знать особенностей своего ребенка. Ведь каждый человек, сколько бы ему ни было лет, — это конкретная своеобразная личность. Поэтому отцу и матери нельзя довольствоваться обыденным представлением о своем ребенке. В целях воспитания требуется постоянное и глубокое изучение ребенка, выделение его интересов, запросов, увлечений, склонностей и способностей, достоинств и недостатков, положительных и отрицательных черт. Только тогда отец и мать получают возможность целенаправленно и обоснованно, последовательно и планомерно влиять на формирование личности растущего человека, акцентируя внимание на ее позитивных сторонах и развивать их, а с другой стороны, настойчиво преодо-

левая негативные черты. В изучении ребенка помогут непринужденные беседы по интересующему вопросу, наблюдение за его поведением, как дома, так и на улице, в общественных местах, в школе, во время труда, отдыха, что читает ребенок, как проводит свободное время, с кем дружит, в какие игры играет. Доверие — вот главная линия поведения отца и матери. Очень важно, чтобы и ребенок им доверял.

Воспитание ребенка и организация его жизни начинаются, прежде всего, с воспитания самих себя, с организации жизни семьи, создания высоконравственных внутрисемейных отношений, обеспечивающих здоровый микроклимат. Семья — школа чувств ребенка. Наблюдая за отношениями взрослых, их эмоциональными реакциями и ощущая на себе все многообразие проявлений чувств близких ему людей, ребенок приобретает *нравственно — эмоциональный опыт*. В спокойной обстановке и малыш спокоен, ему свойственно чувство защищенности, эмоциональной уравновешенности. Ребенок по своей природе активен и любознателен, он легко впитывает все, что видит и слышит вокруг, ему передается настроение взрослых. Важно, какие эмоциональные впечатления он получает: положительные или отрицательные; какие проявления взрослых он наблюдает: сердечность, заботливость, нежность, приветливые лица, спокойный тон, юмор или суету, взвинченность. Ворчливость, зависть, мелочность, хмурые лица. Все это своеобразная азбука чувств — первый кирпичик в будущем здании личности. [1]

Сфера свободного времени семьи создает возможности прежде всего для воспитания детей, духовного развития

членов семьи, их психической и физической подготовки к дальнейшей трудовой деятельности и т.д. Внутрисемейное общение в рамках межпоколенного общения (родители — дети) приобретает черты воспитательной функции и предполагает совместное осуществление супругами досуговых занятий. Особенно большим воспитательным потенциалом в сфере семейного досуга обладают семейные традиции. Ими могут быть: семейные праздники, совместные прогулки, выезды за город и др. Традиции как основа, как порядок, принятый всеми членами семьи, способствуют сплочению семейного коллектива.

Эффективность воспитания детей в семье зависит от единства требований к ребенку со стороны родителей и педагогов (воспитателей детского сада, учителей школы).

Взаимодействие семьи и ДОО — важнейшее условие успеха в воспитании детей, но оно возможно в том случае, когда воспитатели и родители становятся единомышленниками, способными вовремя заметить и устранить причины тревожного поведения ребенка; найти эффективные средства включения его в личностно и общественно значимую деятельность, обеспечивающую развитие внутренних сил и нравственное становление растущего человека. [3]

Знание общих тенденций развития семьи и факторов, влияющих на социализацию личности в семье, воспитателю необходимы знания в области социальной педагогики для выработки стратегии и тактики педагогически грамотного воздействия на конкретную семью, оказания ей квалифицированной психолого-педагогической и социальной помощи.

#### Литература:

1. Азаров Ю.П. Семейная педагогика: Педагогика Любви и свободы. М., 1993.
2. Аркин Е.А. Родителям о воспитании. М., 1957.
3. Арнаутова Е.П. Основы сотрудничества педагога с семьей дошкольника. М., 1994.
4. Земска М. Семья и личность, М., изд. Прогресс, 1986
5. Люблинская А.А. Очерки психического развития ребенка, М., изд. АПН РСФСР, 1959
6. Семья и формирование личности / ред. Бодаев А.А., М., Просвещение, 1989
7. Титаренко В.Я. Семья и формирование личности, М., изд. Мысль, 1987
8. Эльконин Э.Г. Детство и общество, СПб, изд. Ленато, 1996

## Срез фенологических знаний у дошкольников

Атеева Татьяна Георгиевна, воспитатель  
МАДОУ «Центр развития ребенка» детский сад №410 (г. Пермь)

Орлова Анна Георгиевна, ст.преподаватель;  
Атеева Юлия Александровна, ассистент  
Пермский государственный педагогический университет

**Ф**ормирование у обучаемых способности рассуждать, логически мыслить, делать выводы и умозаключения о свойствах объектов и процессов является одной из важных целей любого образовательного учреждения. На-

блюдения за явлениями природы — один из наиболее эффективных способов достижения указанной цели.

Наблюдения за природными явлениями позволяют углубить знания детей по многим разделам природове-

дения, приобрести навыки работы в природе, научиться сотрудничать друг с другом и взрослыми, а также развить память, наблюдательность, способность анализировать полученную информацию. Изучая природные явления, каждый ребенок ощущает значимость своей деятельности. Наблюдения за природными явлениями и живыми объектами (растениями и животными) способствует тесному общению ребенка с природой, что способствует улучшению физического здоровья и эмоциональной сферы.

Немаловажный факт, что данный вид деятельности не требует сложного оборудования и больших финансовых затрат, не таит угрозу для здоровья, не предъявляет высоких требований к уровню научной подготовленности детей. Он может осуществляться в любое удобное для ДООУ время, не нарушая хода педагогического процесса и сетки занятий, не нуждаясь в специальных формах организации детского коллектива.

Этот процесс дает большой простор для реализации основных принципов личностно-ориентированной педагогики, индивидуального подхода к детям. Каждый ребенок имеет возможность участвовать в работе в объеме, соответствующем его внутренним потребностям [1].

Систематически знакомить детей с природой начинают в первой и второй младших группах. В этом возрасте важно, чтобы у детей шло накопление знаний об отдельных объектах природы, о природном материале и его свойствах. Они получают первые знания об отличительных признаках сезонов. Младшие дошкольники должны понимать некоторые связи между явлениями природы: дует ветер — качаются деревья, светит солнце — становится теплее. Воспитатель учит малышей наблюдать за объектами и явлениями природы. Описывать наблюдаемое явление ребята должны, придерживаясь заданного плана. По ходу наблюдения воспитатель учит детей исследовательским навыкам. Очень важно приучить малышей рассказывать о результатах наблюдения. Задача воспитателя — формировать у ребят эмоционально-положительное, бережное отношение к природе (умение радоваться при виде цветка, птички, солнышка).

В средней группе представления детей о свойствах и качествах предметов неживой природы расширяются и конкретизируются. Воспитанники средней группы продолжают учиться наблюдать за объектами природы. Эта деятельность по сравнению с предыдущими группами усложняется. Детей учат принимать задачу наблюдения, они овладевают исследовательскими навыками, пытаются сравнивать, связно рассказывать о наблюдениях, делать выводы.

В старшей группе основной становится задача формирования у детей знаний о связях и отношениях, существующих в природе: о потребностях растений и животных в зависимости от условий жизни и состояния, о связях между некоторыми органами и их функциями. Дети узнают о стадиях роста и развития растений, о сезонных изменениях в природе и их причинах, о некоторой последовательности сезонных изменений. Систематизация

знаний о сезонах происходит на основе установления временных (что за чем происходит) и причинно-следственных (от чего происходят те или иные явления) связей. Важно развивать у детей умение наблюдать за изменениями природных явлений, воспитывать чувство любви ко всему живому, обучать некоторым несложным способам охраны природы.

В подготовительной группе основной задачей является уточнение и расширение знаний о закономерных изменениях явлений неживой природы, дальнейшая их систематизация и обобщение. Необходимо сформировать представления о смене сезонов, о нарастании (или уменьшении) продолжительности дня и ночи, о закономерных изменениях температуры воздуха, характера осадков.

В дошкольном возрасте доступны следующие знания об изменениях в природе: каждый сезон имеет свою продолжительность дня и ночи, определенный характер погоды, температуру воздуха, типичные осадки; особенности явлений неживой природы определяют состояние растительного мира и образ жизни животных в данный сезон. Например, зимой растения находятся в состоянии покоя. Весной, по мере увеличения продолжительности дня, температуры воздуха создаются благоприятные условия для роста и развития растений, — начинается период активной вегетации. Самые благоприятные условия для жизни растений создаются летом: увеличивается продолжительность дня, повышается температура воздуха, выпадают обильные дожди — цветут, плодоносят и образуют семена. Осенью продолжительность дня постепенно сокращается, температура воздуха падает, замирает жизнь растений: они готовятся к состоянию покоя.

Жизнь животных также в большой степени зависит от сезонных изменений. Многие животные приспосабливаются к зимним холодам: идет осенняя линька птиц и зверей; некоторые из них заготавливают корм и т.д. Изменения в жизни растений приводят к изменениям в жизни животных: к осени увядает большинство растений, исчезают насекомые, улетают перелетные птицы. Эти общие закономерности могут быть усвоены детьми при условии, если в течение дошкольного возраста у них будут сформированы конкретные представления о каждом сезоне (продолжительность дня, температура воздуха, типичные осадки, состояние растений, образ жизни животных, труд взрослых, изменения в жизни самих детей в тот или иной сезон). Ребята должны знать последовательность времен года.

Все эти знания постепенно усваиваются детьми к концу дошкольного возраста [2].

Цель нашего исследования — проанализировать знания детей дошкольного возраста по фенологии.

Цель реализовывалась через следующие задачи:

- рассмотреть программу детского сада «Истоки»;
- составить тестовые задания для дошкольников в соответствии с программой обучения;
- провести тестирование детей старшей группы детского сада;



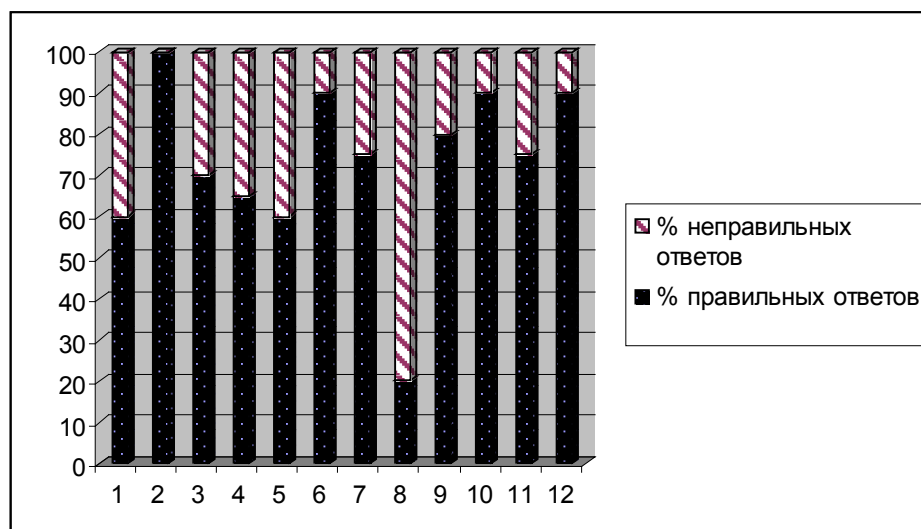


Рис. 1. Диаграмма процентного соотношения правильных и неправильных ответов дошкольников

- оценить полученные результаты.

Тест по фенологии был составлен авторами и содержал 12 заданий различного уровня сложности. Кроме традиционных вопросов с одним верным ответом, в тесте были задания открытого типа, которые давали ребенку возможность рассуждать, опираясь на свой жизненный опыт, и вопросы на соответствие. Вопросы оценивались по уровню сложности: простые, где предлагались готовые ответы, и ребенку надо было только выбрать правильный ответ, оценивались в один балл, сложные, требующие предложить свой вариант ответа или установить соответствие — в два балла.

В исследовании приняли участие 20 детей старшей группы в возрасте от 5 до 6 лет. Опрос проводил воспитатель в доброжелательной атмосфере. Перед тестированием воспитатель провел беседу о растениях и животных нашего края.

Максимально возможное количество баллов за тест — 15. В результате тестирования максимальное количество баллов не набрал ни один ребенок. Лучший результат тестирования дошкольников — 14 баллов, наименьший — 3. Средний балл — 10,6.

Тест по фенологии

1. В какое время года ласточки улетают на юг:  
а. зимой; б. весной; в. летом; г. осенью
2. Перечислите времена года, начиная с зимы:  
а. зима; б. весна; в. лето; г. осень
3. Какой месяц начинается после марта:  
а. апрель; б. май; в. январь; г. ноябрь
4. В какое время года цветет яблоня:  
а. зимой; б. весной; в. летом; г. осенью
5. Когда плоды рябины становятся красными:  
а. зимой; б. весной; в. летом; г. осенью
6. Что такое подснежники?
7. В какое время года сажают картофель:  
а. зима; б. весна; в. лето; г. осень

8. К какой погоде ласточки летают низко:

- а. солнечной; б. дождливой

9. У какого дерева белый с черными пятнами ствол:

- а. сосна; б. береза; в. ель; г. черемуха

10. В какое время года мы можем увидеть снегирей:

- а. зимой; б. весной; в. летом; г. осенью

11. Какого цвета листья деревьев становятся осенью?

12. Пчелы живут:

- а. муравейник; б. улей; в. скворечник.

Половина предложенных вопросов подразумевает в ответе выбор сезона года. В тесте, который предлагался детям, название сезонов были заменены соответствующими картинками для образного восприятия.

Лучше всего дети отвечали на вопрос №2 о последовательности времен года (все дали правильные ответы). Кроме того, хорошо отвечали на вопрос о подснежниках, березе, пчелах и снегирях (№№6, 9, 10, 12), возможно это связано с предварительной беседой о растениях и животных края. Неплохо отвечали дети (75–60%) на вопросы, связанные с сезонными явлениями в жизни растений и животных (вопросы №№1, 4, 5, 11), а также с сельскохозяйственными работами (вопрос №7). Несколько особняком стоит вопрос о последовательности месяцев в году (№3), дошкольники хорошо справились с поставленным заданием (70%). Наибольшие затруднения у ребят вызвал вопрос №8 о народных приметах. На вопрос: «К какой погоде ласточки летают низко?» было дано только 20% правильных ответов. Этот факт можно объяснить несколькими причинами: значительную часть лета детские сады не работают — находятся на ремонте, по программе в летнее время занятия не предусмотрены, большая часть детей не посещают детский сад.

Таким образом, тестирование дошкольников показало, что уровень фенологических знаний удовлетворительный. Дети ориентируются в последовательности сезонов года, явлениях в жизни растений и животных, знакомы с сезон-



ными сельскохозяйственными работами. Тестирование выявило недостаточную осведомленность детей о народных приметах, связанных с изменениями погоды.

Представленный тест является первым шагом данного исследования. Ведется работа по усовершенствованию

самого теста и формы проведения тестирования детей. Планируется провести срез знаний по фенологии у всех воспитанников детского сада, а также создание авторской программы по фенологическим наблюдениям дошкольников.

#### *Литература:*

1. Иванова А.И., Михайленко В.Я. Сезонные наблюдения в детском саду. Методическое пособие. — М.: ТЦ Сфера, 2010. — 80 с.
2. Методика ознакомления детей с природой в детском саду. /Под ред. П.Г. Саморуковой. — М.: Просвещение, 1992. — 240 с.

## **Овладение элементами прикладного плавания как основа безопасного поведения дошкольников на воде**

Васильева Наталья Михайловна

МБДОУ «Детский сад общеразвивающего вида №56» (Мурманская обл., г. Апатиты)

В древней Греции самым не приспособленным к жизни считали того, кто не умеет читать и плавать. Смысл этих слов не утратил своего значения и в наше время. Так же как и читать, уметь плавать должен каждый, чтобы, если понадобится, спасти жизнь себе и товарищу, чтобы купаться в море, в реке, в озере.

Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение детский сад общеразвивающего вида №56 — детский сад, в котором функционирует бассейн. Дети всех возрастных групп, начиная с групп раннего возраста, посещают занятия в бассейне.

Основная цель обучения дошкольников плаванию — оздоровление, закаливание и обеспечение всесторонней физической подготовки. Купание, плавание, игры и развлечения на воде благотворно воздействуют на все системы организма. В воде уменьшается статическое напряжение тела, снижается нагрузка на еще не окрепший и податливый детский позвоночник, который в этом случае правильно формируется; вырабатывается хорошая осанка. В то же время активное движение ног в воде в безопорном положении укрепляет стопы ребенка и предупреждает развитие плоскостопия.

Систематические занятия плаванием ведут к совершенствованию органов кровообращения и дыхания. Это происходит благодаря ритмичной работе мышц, необходимости преодолевать сопротивление воды, улучшается сердечная деятельность, подвижность грудной клетки, увеличивается жизненная емкость легких.

Регулярные занятия плаванием способствуют закаливанию детского организма: совершенствуется механизм терморегуляции, повышаются иммунологические свойства, облегчается адаптация к разнообразным условиям внешней среды. Укрепляется нервная система, крепче становится сон, улучшается аппетит, повышается общий

тонус организма, совершенствуются движения, увеличивается выносливость.

Плавание благотворно не только для физического развития ребенка, но и для формирования его личности. Не всем детям общение с водой доставляет удовольствие и радость, некоторые боятся входить в воду, боятся глубины. Психологами установлено, что главная опасность на воде — не действия в ней, а неправильное поведение, чувство страха и боязнь глубины. Именно поэтому первые шаги в обучении плаванию направлены на то, чтобы помочь ребенку преодолеть это неприятное и небезобидное чувство. Научить детей свободно держаться на воде и проплыть хотя бы небольшое расстояние, а также сформировать у них культуру поведения на воде позволяет сохранить многие жизни. Ведь многие несчастные случаи на воде происходят из-за того, что дети не умеют плавать. Обучение этому виду спорта позволяет решить важную социальную задачу — сократить количество несчастных случаев на воде.

Начиная с раннего возраста, так организуем занятия по плаванию, чтобы дети не боялись воды и в то же время овладели умениями безопасного поведения на ней, разумно вели себя во время пребывания в воде. Знакомим детей со свойствами воды, рассказываем о том, что вода — это стихия, которая может приносить человеку как пользу, так и вред. Всегда остаётся вероятность опасных событий.

На начальном этапе обучения плаванию мы применяем программу психологических и педагогических воздействий, которая помогает снизить у детей чувство водобоязни. Позволяем дошкольникам, которые испытывают страх, входить в воду со своей любимой игрушкой, поиграть с ней в воде. Работаем в тесном сотрудничестве и взаимодействии с педагогом-психологом. Совместно разработали цикл игр и занятий с детьми в бассейне, предо-

твращающий водобоязнь и влияющий на положительное, комфортное пребывание детей в воде. Занятия строятся на полном доверии ребёнка к взрослому. Преодолевать чувство водобоязни необходимо постепенно, без насилия и принуждения. Ведь первые трудности в процессе обучения детей плаванию обусловлены тем, что внезапно попадая в глаза или в рот, вода может вызвать неприятные ощущения. Поэтому объясняем детям, что надо закрывать рот и задерживать дыхание, когда они погружаются в бассейн. Некоторые дети, оказываясь в воде, рефлекторно закрывают глаза, поэтому у них появляется чувство страха, неуверенности. С первых же занятий приучаем малышей держать глаза в воде открытыми, а после выныривания не протирать их.

Элементы прикладного плавания вводим в старшем дошкольном возрасте, когда дети получили достаточную плавательную подготовку. Учим детей умению отдыхать на воде, плавать с предметом в руке, транспортировать «пострадавшего на воде», раздеваться в воде, плыть в одежде, на бревне и т.д. Эти умения и навыки необходимы каждому человеку, чтобы уверенно действовать в сложной ситуации. Плавание с препятствием предоставляет множество возможностей для организации: плавание через резиновые камеры с переворотом вперёд или назад, с лазанием, нырянием и прочим, плавание с зонтом и другими предметами.

Все занятия начинаются с выполнения общеразвивающих упражнений и упражнений, имитирующих плавательные движения. Разучиваются элементы и сочетание этих элементов с дыханием при различных способах плавания. Таки образом, дети на «суше» разучивают, повто-

ряют, закрепляют, формируют динамический стереотип плавательных движений, положений и действий.

Первое, и главное, условие безопасного пребывания ребенка в воде — это умение выполнять такие плавательные движения, которые позволяют удерживать тело на поверхности воды и продвигаться по ней. Движения эти выполняются в сочетании с различными вариантами дыхания.

Основной формой деятельности дошкольников является игра. Поэтому на каждом занятии стараемся как можно больше играть с детьми, обыгрываем различные ситуации. В процессе таких игр и с помощью детей были придуманы новые экстремальные ситуации на воде, из которых необходимо было найти выход.

На занятиях с элементами прикладного плавания убеждали детей в том, что вода играет в жизни людей не только роль незаменимого элемента, но служит неисчерпаемым источником веселья, радости, ощущения собственной красоты и ловкости.

Практика показала, что обучение детей правильному, безопасному поведению на воде, ведёт к тому, что дети перестают с опаской относиться к воде, с большой радостью и удовольствием посещают занятия в бассейне.

Прикладное плавание может играть значительную роль в жизни практически любого человека, но для постоянного роста во всех плавательных дисциплинах необходима планомерная и систематическая тренировка, в которой могут находить применение многообразные организационные формы в зависимости от задач соответствующего занятия.

#### *Литература:*

1. Журнал «Здоровье дошкольника» — №2—2008 г.
2. Журнал «Здоровье дошкольника» — №3—2008 г.
3. Журнал «Дошкольное воспитание» — №2 — 2007 г.
4. Журнал «Дошкольное воспитание» — №6—2008 г.
5. Журнал «Ребенок в детском саду» — №6—2008 г.

## **Использование народного искусства в интеллектуально-эстетическом воспитании детей**

Глебова Надежда Васильевна, воспитатель

Детский сад общеразвивающего вида №56 (г. Апатиты, Мурманская обл.)

Русское народное творчество не перестает восхищать и удивлять своим глубоким содержанием и совершенной формой. Еще великий русский педагог Ушинский охарактеризовал народное творчество, как проявление педагогического гения народа. Различные виды художественной деятельности, основа которых народное творчество, — одно из главных условий полноценного

эстетического воспитания и развития художественно-творческих способностей детей. Знакомясь с народным искусством, дети учатся понимать прекрасное, усваивать эталоны красоты (словесные, музыкальные, изобразительные). Дети видят мир, чувствуют, переживают, радуются, страдают. Они живут, постигая мир, они хотят его постигать. И поэтому мы построили процесс ин-

теллектуально-эстетического развития детей на обогащении их жизненного опыта.

В своей работе использовали следующие принципы:

- соответствие отобранного материала (музыкального, художественно-речевого, декоративно-прикладного) возрастным особенностям детей;
- материал предлагали во взаимосвязи, как с различными направлениями воспитательной работы, так и с различными видами деятельности (развитие речи, изобразительная деятельность, игра);
- активное включение детей в деятельность (музыкальную, изобразительную, игровую, художественно-речевую, театрализованную);
- индивидуальный подход с учетом предпочтений, склонностей, интересов, уровней развития детей.

Работу начали с младшей группы. Детей знакомили с малыми фольклорными формами (потешки, сказки, прибаутки, песенки). Дети старались подражать всему, что они видели и слышали, с большим удовольствием изображали повадки животных, имитировали голоса лягушек, гусей, уток, курочек, кукушек. Благодаря простоте потешек и мелодичности звучания текстов, дети легко запоминали их, пополнялся словарный запас. Большое разнообразие звуков наполняли занятие: большие, мохнатые как медвежата шмели, гудящие низким голосом; пчелки с нежным, высоким голосом; комары с тонким писком.

В младшей группе дети не умели вступать в диалог друг с другом. Предлагали послушать стихи-диалоги и обыграть их («Куры», «Кисонька-мурысенька», «Тень-тень-потетень», «Бычок и козочка»).

Знакомство с фольклором способствовало развитию интереса и внимания к окружающему миру, народному слову, народным играм, воспитывая и уча детей многому.

Учитывая воспитательное, познавательное и эстетическое значение фольклора, продолжили работу дальше. Знакомство с народным словом проводили через игру. Игра — основной вид деятельности детей, она приучает детей к соблюдению этических норм. Поэтому в своей работе предоставили детям возможность выбирать свободно ту игру, которая больше понравилась, но и ненавязчиво знакомили с новыми. Дети с удовольствием играют в «Колечко», «Почта», «Горшки», «Коршун», «У дедушки Трифона», «Золотые ворота».

Для выбора водящего использовали народные считалки. Считалка — это короткие рифмованные стихи, как правило, веселые и смешные. В простейшей форме считалка — это счет. Счетом решали, кому водить, но сам процесс выбора водящего при помощи считается для детей игрой.

Развивали чувство юмора, умение положительно реагировать на дразнилки. Разговаривая друг с другом, ребята дружно смеются над удачными дразнилками:

- Маринка — корзинка, прыгала, скакала, в болото упала.
- Катя — пышка  
На улицу вышла,

На кочку села,  
Комарика съела.

- Плакса, вакса, гуталин  
Проглотил горелый блин.

Поэтичность, высокое совершенство языка привлекли внимание детей. Небылицы-перевертыши, содержанием которых является заведомая чепуха, нелепость, нарушение здравого смысла, доставляют детям огромную радость, заставляют смеяться и веселиться над тем, чего не бывает, повышает умственную активность.

Значительное воздействие на развитие воображения у детей оказало отгадывание и придумывание загадок. Отгадать загадку — значит найти решение логической задачи, произвести довольно сложную мыслительную операцию. Дети, отгадывая загадку, должны доказать, обобщить, сделать выводы. Загадки обогатили словарный запас детей, они также помогли усвоить звуковой и грамматический строй речи.

Скороговорки — удивительный жанр, созданный мудростью народной для специальной тренировки речедвигательного аппарата. Звуки в скороговорке располагаются таким образом, что требуют слишком сложную координацию движений речевого аппарата. Чистоговорки, скороговорки заучивали и использовали для автоматизации звукопроизношения и дикции. В результате этой работы стала чище речь.

Чтобы достичь максимального эффекта развития интеллектуально — эстетического воспитания детей, мы использовали разнообразные жанры и включали их во все жизненные процессы детской деятельности, насколько это возможно (прогулка, утро, вечер, занятия, игры).

Значительный эстетический материал заложен в русских народных пословицах и поговорках. В них содержатся взгляды на мир, природу, отношение народа к окружающей действительности, его ценностные ориентиры и представления о своем месте на земле. Мы широко использовали пословицы, так как с их помощью можно сформировать нравственные идеалы, понимание прекрасного и безобразного, то есть способствовать развитию эстетических представлений детей через установившиеся внутренние связи между предметами, явлениями. «Делу время — потехе час», «Без труда не вынешь и рыбку из пруда», «Птица сильна крыльями, а человек друзьями». Образность пословиц, работа над смысловой стороной слова помогли детям яснее выражать свои мысли.

Огромной любовью пользуется у детей сказка. Дети радуются удачам героев, ненавидят, с чем герои ведут борьбу. В русской народной сказке заключено богатое содержание различными эпитетами, сравнениями, синонимами, антонимами (красна девица, ясный сокол, встань передо мною, как лист перед травой, здравствуй кумушка). Все это способствует развитию творчества детей. У детей появилось желание к самовыражению, речь стала выразительной. Дети любят обыгрывать разные сказочные сю-

жеты. Для родителей и детей детского сада были поставлены спектакли: «Маша и медведь», «Первая травка», «Урок вежливости».

В детском саду оформили музей «Русская изба». В экспозиции музея разместились предметы русского быта: утюги, ухваты, прялки, сундуки, в которых хранятся рушники, вышивка, скатерти. На занятиях в музее дети погружаются в старину: знакомятся с народными календарными праздниками, обычаями русского народа, слушают сказки, сидя на скамеечке возле русской печи. Дети могут поиграть, потрогать своими руками предметы обихода. Хозяйка (воспитатель) предлагает народные игры, загадки. Атмосфера игры позволяет детям без особых трудностей впитывать в себя народную мудрость.

Считаем, что эффективный путь развития интеллектуально-эстетических способностей проходит через все виды деятельности. Для этого проводим комплексные занятия, куда включаем музыкальные, изобразительные и художественно-речевые средства.

Ощутимую помощь в работе над интеллектуально-эстетическим воспитанием детей оказывают родители. Их руками сделаны куклы, маски, элементы костюмов для спектаклей. Помогают красочно оформить спектакли. Этими пособиями с удовольствием занимаются дети.

Воспитание гражданина и патриота, любящего и знающего свою Родину — задача, особенно актуальна сегодня, не может быть решена без глубокого познания духовного богатства своего народа. Процесс познания и усвоения должен начинаться как можно раньше, как образно говорит наш народ — «с молоком матери» ребенок должен впитывать культуру своего народа. Занятия, которые мы проводили, были направлены на воспитание эмоционально-положительного отношения у наших детей к народному творчеству.

Расширять и углублять знания детей о народном творчестве, приобщать их к народным обычаям, развивать чувство национальной гордости — вот задачи на ближайшее будущее.

## Развитие гуманистической направленности отношения детей к миру природы, их социальной активности

Глушкова Ирина Николаевна, воспитатель  
МБДОУ №18 (г. Батайск, Ростовская обл.)

**В**заимодействие человека с природой чрезвычайно актуальная проблема современности. С каждым годом ее звучание становится сильнее, ибо уже сейчас «в полной мере ясно, что планируемое человеком производство материальных благ порой одновременно выступает и как не планируемое им «производство» губительных эффектов, причем в таком масштабе, что это грозит полным уничтожением всего живого на Земле, включая и самого человека». Важнейший аспект в решении вопроса сохранения природных ресурсов Земли — образование людей в области окружающей среды, экологическое воспитание всего населения, включая и подрастающее поколение.

Современные проблемы взаимоотношений человека с окружающей средой могут быть решены только при условии формирования экологического мировоззрения у всех людей, повышения их экологической грамотности и культуры, понимания необходимости реализации принципов устойчивого развития. Экологическое воспитание образование поставлено в ряд первоочередных государственных проблем. Это отражено в государственных документах: актах, указах, законах, которые подразумевают создание в регионах страны непрерывного экологического образования, первым звеном которого является дошкольное. Именно в дошкольном возрасте формируется человек и его отношение к окружающему миру.

Дети XXI века. Какими они будут? Во многом это зависит от педагогов и от тех основ, которые они заклады-

вают в сознание сегодняшних малышей. Именно этим будет определяться духовное и материальное благосостояние государства и общества.

Многочисленные экономические, социальные, экологические и другие проблемы, стоящие не только перед нашей страной, но и перед всем миром, по сути, имеют один общий корень и могут быть сведены к одной общей проблеме — проблеме человека. Сейчас становится ясно, что многие проблемы в нашей жизни, связаны с бездуховной, безнравственной, невежественной, а следовательно, разрушительной деятельностью человека. Этому способствует: формирование этических и нравственных основ личности; расширение сознания и кругозора; раскрытие и развитие восприятия Красоты; развитие индивидуально-творческого потенциала ребенка.

В настоящее время главная цель экологического образования — это развитие экологической культуры, как важной части общей культуры человека, определяющей его духовную жизнь и поступки. Это особый вид культуры, который характеризуется совокупностью системы знаний и умений по экологии, гуманном отношении ко всему живому и окружающей среде. Предметный мир, социальная жизнь и природа — вот основные источники формирования детских ощущений, восприятий и представлений. Мир природы удивителен и прекрасен. Но умение «смотреть» и «видеть», «слушать» и «слышать» не развивается само собой, не дается от рождения в готовом виде, а воспитывается.

Анализируя развитие отечественного экологического образования, можно отметить, что новое звучание экологическое образование получает с начала 90-годов. Экологические знания необходимо распространять всеми возможными способами в целях бережного отношения к природе, рационального использования её богатств.

Б.Т. Лихачев определяет экологическое воспитание как целенаправленную систематическую педагогическую деятельность, направленную на развитие экологической образованности и воспитанности детей; накопление экологических знаний, формирование умений и навыков деятельности в природе, пробуждение высоких нравственно-эстетических чувств, приобретение высоконравственных личностных качеств и твердой воли в осуществлении природоохранительной работы.

Проблеме экологического воспитания уделяли внимание многие видные экологи, академики Н.Н. Моисеев, А.Л. Яншин, Г.Н. Ягодин, Н.Н. Тарасова, Г.Н. Розенберг. [3]

За последние годы проведен ряд исследований, направленных на усиление экологического образования и воспитания (И.А. Габев, А.Н.Захлебный, И.С.Матрусов, И.Т.Суровегина и др.), внимание обращается на формирование мотивов бережного отношения дошкольников к природе (Н.А.Рыков, А.П. Сидельковский), на природоохранительную работу в условиях изучения природы родного края (П.В.Иванов).

Исследователи выделяют следующие особенности процесса экологического воспитания:

1. ступенчатость:
  - формирование экологических представлений,
  - развитие экологического сознания и чувств,
  - формирование убеждений в необходимости экологической деятельности,
  - выработка навыков и привычек поведения в природе;
2. длительность;
3. сложность;
4. скачкообразность;
5. активность. [4]

Огромное значение имеет психологический аспект, который включает в себя: развитие эстетического сознания, формирование соответствующих (природосообразных) потребностей, мотивов и установок личности.

Дошкольный период — чрезвычайно важный этап в жизни ребенка. Именно в этот период происходит усиленное физическое и умственное развитие, интенсивно формируются различные способности, закладывается основа черт характера и моральных качеств ребенка. Психологические исследования показывают, что на этапе дошкольного детства особое значение имеет развитие разных форм познания окружающего мира и восприятия, образного мышления, воображения. Умения по — детски видеть мир в его живых красках и образах очень нужны людям, так как такое умение — необходимая составная часть всякого творчества. Непосредственное восприятие предметов природы, их разнообразие эмоционально воз-

действует на детей, вызывает у них радость, восторг, удивление, совершенствуя тем самым эстетические чувства.

С дошкольного возраста необходимо закладывать в детях представление о том, что человек нуждается в экологической чистоте окружающей среды. Гуманистическая сущность ответственности дошкольников предполагает единство познавательной и практической деятельности по улучшению природы родного края, созидание а не потребление. Понимание многосторонней ценности природы, как источника материальных и духовных сил общества, каждого человека, развитие потребности общения с природой, восприятие её облагораживающего воздействия в соответствии с нашими моральными ценностями, стремление к познанию реального мира в единстве с нравственно — эстетическими переживаниями — всё это, в конечном итоге определяет будущее отношение с окружающей средой.

В первые семь лет закладываются основы взаимодействия с природой, при помощи взрослых ребенок начинает осознавать её как общую ценность, для всех людей.

Многие выдающиеся педагоги, мыслители психологи прошлого придавали большое значение природе, как средству воспитания детей: Я.А.Каменский видел в природе источник знаний, средство для развития ума. Идеи ознакомления дошкольников с природой получили дальнейшее развитие в теории и практике в статьях методических разработках (О.Иогансон, А.А.Быстров, Р.М.Басс, А.М.Степанова, Э.И.Залкинд и др.). Долгое время большим подспорьем для практиков были методические пособия М.В.Лучич, М.М.Марковской, рекомендации З.Д.Сизенко; не одно поколение воспитателей училось по учебнику С.А.Веретенниковой. Практически все современные комплексные, базисные программы выделяют разделы по экологическому воспитанию дошкольников. В настоящее время разрабатываются авторские экологические программы.

Дошкольное экологическое образование заключается в воспитании начальных форм экологической культуры детей, понимания ими элементарных взаимосвязей в природе, выработке первоначальных практических навыков гуманно-созидательного и эмоционально-чувственного взаимодействия с природными объектами ближайшего окружения. [5]

Основная задача педагогики — воспитание у детей экологической культуры, фундамент, который составляют достоверные знания, практические умения, направленные на охрану природы. У ребенка рано проявляется стремление к активному познанию природы. Она притягательна для него, прежде всего благодаря своему красочному миру, который даёт малышу массу разных ярких впечатлений, вызывает радостные переживания. «Человек стал человеком только тогда — отмечал В.А. Сухомлинский, — когда увидел красоту зари и облаков, плывущих в голубом небе, услышал пение соловья и пережил восхищение окружающей красоты. С тех пор мысль и красота идут рядом, вознося и возвеличивая человека. Но это



облагораживает, требует больших воспитательных возможностей». Природа воздействует на ребенка, вызывая различные чувства и эмоции. Но чтобы эмоциональное отношение к природе переросло в глубокое нравственное чувство, эстетические ценности, предполагающее активную позицию ребенка, необходим целенаправленный педагогический процесс, специальное педагогическое руководство.

В «Мыслях и набросках» В.И. Вернадский писал: «Сознание человечества становится той «силой», тем фактором, которые мы должны принимать во внимание, когда изучаем всякий природный процесс». Это общетеоретическое положение сформулировано в 1920 году. А сейчас оно перешло из области теории в практику. Широко известны слова В.И. Вернадского: «Твари Земли являются созданием сложного космического процесса и закономерной частью стройного геокосмического механизма, в котором как мы знаем, нет случайности». Сам Вернадский, замечая нежелательные разрушительные последствия хозяйствования человека на Земле, считал их некоторыми издержками. Он верил в человеческий разум, гуманизм научной деятельности, торжество добра и красоты. Что-то он гениально предвидел, в чем-то, возможно ошибался. [1]

Природа нас кормит, одевает, создаёт уют, лечит, в ней люди находят утешение и радость, ведь человек — часть природы, плод её творения. Наши дети всегда должны помнить об этом и делать все от себя зависящее, чтобы сохранить и приумножить богатства. Но чтобы стать настоящим защитником природных богатств, нужно многому научиться, многое знать, прежде всего то, от чего зависит развитие природы, какова роль человека в её судьбе и каким должно быть его поведение, чтобы природное равновесие не нарушилось. А начать процесс познания следует с того, что находится вокруг нас, с изучения природной среды, той местности, в которой мы живём. Человек на протяжении всей своей истории был в тесном контакте с окружающей его природой. Он не только познавал её тайны, делал великие открытия, но и активно использовал её богатства, удовлетворяя свои потребности в пище, воде, тепле. Развитие науки и техники расширило возможности человека в использовании природы. Начали активно строиться заводы, фабрики, атомные электростанции, железнодорожные и автомобильные магистрали. Радуясь своим успехом, человек не учел печальных последствий, которые спустя небольшое время остро заявили о себе. Оказалось, что в природе всё взаимосвязано. Она живёт и развивается по своим очень строгим законам, не зависящим от человека. Человек нарушил эти законы, сломал сложившуюся тысячелетиями гармонию природы. В результате природа планеты серьезно заболела. Оказались поражёнными все её жизненно важные органы. Но еще не поздно, еще есть возможность оказать необходимую помощь, если главной задачей всех людей станет стремление. Сохранить планету от всех видов загрязнений! Сохранить всё живое на планете! Жить в согласии с законом природы!

В деле сохранения природы не может быть сторонних наблюдателей. Мы спасем нашу планету и свой родной край лишь при условии, что каждый задумается о том, что лично им сделано и делается для охраны и приумножения природных богатств.

Все сказанное диктует необходимость усиления внимания к природе в образовательных учреждениях любого уровня. Она должна стать для каждого человека родной, знакомой и понятной. В условиях урбанизации единственным выходом из создавшегося положения является организация в каждом образовательном учреждении соответствующей развивающей среды, в которой находился бы человек с самого раннего детства. В этой среде он должен не просто жить, но наблюдать за явлениями и событиями, происходящими в ней, задавать природе вопросы и получать на них ответы.

Именно на этапе дошкольного детства ребенок получает эмоциональные впечатления о природе, накапливает представления о разных формах жизни, т.е. у него формируется первоосновы экологического мышления, сознания, закладываются начальные элементы экологической культуры. Но происходит это только при одном условии: если взрослые, воспитывающие ребенка, сами обладают экологической культурой: понимают общие для всех людей проблемы и беспокоятся по их поводу, показывают маленькому человеку прекрасный мир природы, помогают наладить взаимоотношения с ним. Бережное отношение к природе, сознание важности ее охраны необходимо специально воспитывать у детей с ранних лет. [6]

Опыт практической работы в должности воспитателя показывает, что современные технологии и программы экологического воспитания ориентированы на обогащение знаний детей об окружающем мире природы, но недостаточно актуализируется проблема формирования гуманного отношения и социальной активности ребенка, проявляющаяся в самостоятельных делах и поступках ребенка по отношению к живым объектам природы (доброжелательность, эмоциональная отзывчивость и др.).

В нашем детском саду проводилась экспериментальная работа по проблеме «Развитие гуманистической направленности отношения детей к миру природы, их социальной активности».

Цель: формирование элементарных экологических знаний, гуманного отношения к природе, здорового образа жизни, мышления и поведения.

Результаты экспериментальной работы показали что:

— современные проблемы взаимоотношений человека с окружающей средой могут быть решены только при условии формирования экологического мировоззрения у детей, повышения их экологической грамотности и культуры. Из пассивных созерцателей дети должны стать активными созидателями, умеющими сравнивать и обобщать собственные наблюдения, видеть и понимать красоту окружающего мира, самостоятельно мыслить, логически рассуждать, устанавливать взаимосвязи, эмоционально сопереживать;

— в дошкольном возрасте закладывается фундамент осознанно-правильного отношения к природным явлениям и объектам. В основе ознакомления детей с природой должен лежать экологический подход, т.е. опора на основополагающие идеи и понятия экологии;

— экологическое воспитание дошкольников необходимо проводить с учетом их возрастных особенностей и психологических закономерностей развития;

— в жизни дошкольника природа занимает сильные позиции и при условии корректного отношения с ней способна стать универсальным средством обеспечивающим широкий комплекс влияний на процессы развития, воспитания и обучения детей, эффективно содействовать развитию познавательной сферы и личности каждого ребенка;

— экологическое воспитание дошкольников должен осуществлять педагог, который сам владеет знаниями в

области экологии. Экологическое воспитание необходимо проводить в процессе интеграции знаний, наблюдений, экскурсий, опытнической и трудовой деятельности, дидактических и сюжетно-ролевых игр, чтение литературы, просмотр видеофильмов и телепередач, а также самостоятельной деятельности детей;

— творческая созидательная деятельность, гармонизация человека с природой, обществом и самим собой дает ребенку психологическую устойчивость, силу преодоления препятствий, веру в добро, справедливость, красоту, истину, любовь. Природа которая восхищает нас своей красотой, постоянно дарит радость открытий. Только тот живет интересно, кто каждый день узнает что-то новое, удивительное. А в природе все удивительно. Поэтому очень важно приобщать детей к миру природы.

#### *Литература:*

1. Дерябо С.Д., Ясвин В.А. Экологическая педагогика и психология. Ростов н/Д: Феникс, 1996.
2. Крушанов А.А. О неоднозначности термина «Экологическая культура» / Экологическая культура и общественное развитие. М., 2006.
3. Николаева С.Н. Воспитание экологической культуры в дошкольном детстве. М, 1995 г.
4. Плохий З.П. Воспитание экологической культуры дошкольников // Дошкольное воспитание — 2002. № 4—5. 17с, 95—126 с.
5. Рыжова Н.А. Наш дом — природа. (Программа по экологическому воспитанию дошкольников) М, 1998 г.
6. Саморукова П.Г. Как знакомить дошкольников с природой. — М., 1983 г.

## **Воспитание бережного отношения к природе у детей дошкольного возраста**

Екимова Валентина Витальевна, воспитатель

МБДОУ «Детский сад общеразвивающего вида №56» (Мурманская обл., г. Апатиты)

**В** настоящее время человечество стоит перед лицом экологической катастрофы. Причиной нарушения экологического равновесия послужило потребительское отношение людей к окружающей природе, их экологическая неграмотность. Сегодня — экология, не только наука о взаимоотношениях живых организмов друг с другом и с окружающей средой, это еще и мировоззрение.

Необходимо помнить, что небрежное, а порой и жестокое отношение детей к природе объясняется отсутствием у них необходимых знаний. Дети, которые ощущают природу, дыхание растений, шелест травы, пение птиц, уже не смогут уничтожить эту красоту. Наоборот, у них появляется потребность помогать жить этим творениям, любить их, общаться с ними.

Мы, взрослые, понимаем живое исходя опыта собственных ощущений, и в этом залог «родства» со всем, что существует на земле. Поэтому, когда мы хотим объяснить ребенку, что стоит за словами «беречь природу», мы тоже должны обращаться к его опыту. А как он действительно понимает? Охранять — это значит ходить с ружьем вокруг

чего-то и отгонять злодеев. Это может и происходит в действительности на территории каких-нибудь заповедников, но к ребенку прямого отношения не имеет, и лично ребенка это ни к чему не обязывает. Зато детям понятно, что означает «обижать» и что значит «делать больно». Живому нельзя делать больно.

С этого и начинается бережное отношение к природе. И начинается оно со слова «не». «Не хватай!». «Не ломай!». «Не дави!». Но ребенок должен иметь альтернативу — если этого делать нельзя, то, что можно? Поэтому в работе с дошкольниками мы вводим правила поведения в природе и обозначаем это тремя видами карточек (знаков): запрещающих, разрешающих (например, цветы рвать нельзя, их можно нюхать, любоваться ими; жуков собирать, топтать нельзя, но можно за ними наблюдать) и рекомендательных (нужно поливать цветы, вешать кормушки, кормить птиц...)

Очень важно научить детей наблюдать! Моя задача — научить ребенка не хватать живое руками, а наблюдать, что происходит, это и есть важнейший шаг к развитию экологической культуры.

На территории нашего детского сада сохранены (хоть и не очень большие) зеленые островки, которые мы стараемся сохранить и пополнить новыми насаждениями. На участке детского сада много деревьев (ели, сосны, березы, кусты малины, смородины). Благодаря этому наши дети ежедневно на прогулках могут наблюдать за птицами (воробьи, сороки, вороны, снегирь, свиристели и даже прилетает дятел). Дети изучают, чем можно и чем нельзя подкармливать птиц. На участке уже много лет дети наблюдают за белками, которые каждый раз удивляют ребят своими головокружительными прыжками с дерева на дерево. Надеемся, что скоро мы сможем кормить их с руки.

Дети узнают и выполняют основное правило наблюдения. Оно гласит так: хочешь рассмотреть птицу (белку), узнать о ее повадках — научись вести себя тихо, не кричи, не делай резких движений, не подходи близко! Благодаря этому время наблюдения увеличивается.

Ежегодно проводим экологические акции «Помоги дереву», закладываем глиной или пластилином места слома веток — ранки. Дети знают, что если ранку не замазать, в нее попадут микробы, дерево заболеет, начнет сохнуть. Проводим рыхление почвы вокруг деревьев и кустов, что бы им легче дышалось, готовим кустарники к зиме, подвязываем ветки. Каждую зиму проводим акцию «Помощь пернатым друзьям». Собираем крупу, делаем кормушки. Конкурс семейного творчества «Птичья столовая» (на самую оригинальную кормушку) стал традиционным. Много наших кормушек висит в районе городской тропы здоровья.

Кроме этого наши дети вместе с родителями принимают активное участие в творческих конкурсах в детском саду: «Дары осени», «Осенние причуды», «Зимушка — волшебница», «Зимняя сказка» и т.д. Эта совместная работа сближает детей и их родителей, дает ребенку ощущение, что он делает, что-то важное и нужное, поскольку в жизни ребенка главным примером для подражания являются все-таки родители.

Мы являемся постоянными участниками городского фестиваля экологических театров и агитбригад «Солнечный круг», участниками всех городских акций по сбору пластиковых отходов в рамках проекта «Апатиты — город для жизни». Дети участвовали в городском экологическом конкурсе творческих работ «Чистый город». Ежегодно участвуем в городской акции в защиту хвойных насаждений «Елочка».

Предметно-развивающая среда обеспечивает развитие активной самостоятельной детской деятельности. В

группе оборудован экологический центр, который разбит на зоны: живой уголок, «научная лаборатория», уголок познавательной деятельности.

В лаборатории дети превращаются в ученых, проводящих опыты, эксперименты, наблюдения. Младшие дошкольники очень любят играть в «центре воды и песка».

Живой уголок представлен аквариумом с разнообразными рыбками и водорослями. Он расположен в растительной зоне, где содержатся много растений, что позволяет развивать навыки ухода за живыми организмами, замечать интересные особенности внешнего вида, почувствовать ответственность за их состояние. Эпизодически вносим в уголок для поддержания интереса разных животных — хомяков, кролика.

В уголке познавательной деятельности собраны экологические игры — «Найди дерево по листочку», «Что будет, если...», «Что хорошо, что плохо», «Времена года», модели, энциклопедии, календари погоды, альбомы — «Домашние животные и дикие звери», «Времена года», «Мои домашние любимцы», «Дары осени», «Что растет в лесу».

Чтобы воздействовать на чувства детей, очень действенным методом оказалось ведение «Книги жалоб из леса», благодаря которой дети учатся сопереживать животным и растениям и стараться не обижать, не причинять боль живому.

Что бы пробудить в детях инициативу, элементарную самостоятельность, желание совершать хорошие поступки, проявлять осознанную заботу о живых существах, мы ввели «Панораму добрых дел» и регулярно с ней работали. Это такой информационный стенд, в котором фиксировались и прослеживались любые хорошие проявления детей по отношению к природе.

Ожидаемые результаты:

1. Продолжается развитие личности неравнодушной с эмоционально-целостным эстетическим отношением к миру.
2. Формируется осознанно правильное отношение к объектам и явлениям природы, экологическое мышление.
3. Развиваются умственные способности детей, которые проявляются в умении экспериментировать, анализировать, делать выводы.
4. У детей появилось желание общаться с природой и отражать свои впечатления через различные виды деятельности.
5. Приходит понимание необходимости бережного отношения к природе, основанное на ее нравственно-эстетическом и практическом значении для человека.

## Семейная гармония – гарантия безопасности ребёнка

Захарова Валентина Михайловна, воспитатель

МБДОУ «Детский сад общеразвивающего вида №56» (Мурманская обл., г. Апатиты)

Семейное воспитание более эмоционально по своему характеру, чем любое другое воспитание, ибо «проводником» его является родительская любовь к детям, вызывающая ответные чувства детей к родителям.

Семья обеспечивает базисное чувство безопасности, гарантирует безопасность ребёнка при взаимодействии с внешним миром, освоении новых способов его исследования и реагирования. Кроме того, близкие являются для ребёнка источником утешения в минуты отчаяния и волнений.

Дети учатся у родителей определённым способам поведения, не только усваивая непосредственно сообщаемые им правила (готовые рецепты), но и благодаря наблюдению существующих во взаимоотношениях родителей моделей (примера).

Влияние родителей особенно велико потому, что они являются для ребёнка источником необходимого жизненного опыта. Запас детских знаний во многом зависит от того, насколько родители обеспечивают ребёнку возможность общения, совместных занятий и игр. Общение в семье позволяет ребёнку вырабатывать собственные взгляды, нормы, установки и идеи. Развитие ребёнка будет зависеть от того, насколько хорошие условия для общения будут предоставлены ему в семье.

Родители влияют на поведение ребёнка, поощряя или осуждая определённые типы поведения, а также применяя наказания или допуская приемлемую для себя степень свободы в поведении ребёнка. В детстве именно у родителей дети учатся тому, что им следует сделать, как вести себя.

Часто в семьях, где преобладает напряжённая, угнетающая и тревожная обстановка, например, нет ровных взаимоуважительных отношений, постоянные ссоры, физическая агрессия, ребёнок лишается уверенности в своей безопасности. Такая же психотравмирующая ситуация складывается, когда семья находится на грани распада или уже распалась, т.к. дети тонко улавливают скрытую враждебность, безразличие родителей друг к другу, взаимные обиды. Часто не зная, на чью сторону встать, будучи привязанным к обоим, дети переживают страх потерять родителей, а с ними необходимое привычное чувство собственной безопасности.

Не менее трудная обстановка складывается для ребёнка, лишённого внимания и любви. Положение ещё более усугубляется, если помимо безразличия и отвержения, ребёнок переживает оскорбления, побои.

Если родители чрезмерно требовательны (либо из-за амбиций, либо в силу своей деспотичности), то бремя ответственности перед ними может оказаться невыносимым и привести ребёнка к нервному срыву.

Привычный климат семьи может нарушиться в связи с потерей или длительной болезнью близкого человека. Ребёнок, наиболее зависимый от других, может страдать больше, и к тому же на него могут оказывать отрицательное влияние переживания остальных членов семьи. Также дети переживают в связи с изменением состава семьи (приход отчима, мачехи, уход из семьи отца, рождение брата, сестры). Здесь требуется большая подготовительная работа, чтобы ребёнок не чувствовал себя нелюбимым, отвергнутым.

Физические наказания совершенно недопустимы и к тому же бесполезны, воспринимаются ребёнком, как покушение на его личность. Они наносят невосполнимый урон взаимоотношениям детей и родителей. Ребёнку трудно осознать, что он подвергся телесному наказанию из-за своего неверного поведения, он скорее склонен считать, что такое наказание — это проявление гнева и нелюбви со стороны отца или матери. При этом дети легко теряют веру в добрые намерения своих родителей.

Чаще всего родители прибегают к физическим наказаниям из-за неумения найти другой выход из затруднительной ситуации, чувствуя бессилие и растерянность.

Всё время, демонстрируя ребёнку свою несдержанность, родители не могут научить его самообладанию, не прививают ему умения справляться с отрицательными эмоциями.

Если родители действительно хотят закрепить желательное поведение ребёнка, им лучше выбрать реальное выполнимое поощрение, так как поощрения обязательно должны исполняться. Мы можем установить для детей чёткие рамки поведения, применяя систему поощрений и наказаний (за исключением телесных) и следя за тем, чтобы «воздаяние» было справедливо и логически вытекало из поступков детей. Приемлемыми наказаниями служат запреты, лишения чего-либо, игнорирование, отсутствие улыбки на лице матери и т.д.

Как правило, трудности детей служат проекцией отношений в семье. Именно в раннем детстве закладываются базисные подструктуры личности и установки, которые слабо поддаются коррекции у подростков, а затем у взрослых.

Полезно организовывать совместные праздники, посиделки детей и родителей. Чаще проводить специальные игры по развитию общения, в зависимости от возраста детей. Эти игры необходимо направить на решение неожиданных проблемных ситуаций, преодоление препятствий, спонтанное взаимодействие и умения договариваться. Они сближают детей и родителей, являются для всех источником положительных эмоций. Как показывает мировая практика, даже очень трудные проблемы с детьми вполне разрешимы, если удаётся создать благоприятный климат общения в семье.



## Танцевальная культура народа саха в эстетическом воспитании старших дошкольников

Иванова Елена Титовна, воспитатель

МДОУ Детский сад №24 «Кэскил» (п. Томтор, Оймяконский район, Республика Саха (Якутия))

В дошкольных образовательных учреждениях Республики Саха (Якутия) наметилась прогрессивная тенденция совершенствования педагогического процесса путем его обогащения этнокультурными традициями, что предполагает усвоение детьми национально-культурных ценностей, воплощенных в традиционном мировоззрении народа. В Якутии действует Концепция обновления и развития национальных школ, в которой говорится, что «подлинных граждан можно воспитать лишь на основе родной культуры, постепенно приобщая детей к традициям родного народа».

Якутский народ в основном сохранил свои уникальные традиции и национальную культуру, представляющий значительный ресурс для эстетического воспитания, подрастающего поколения. В этой связи приобрела особую актуальность проблема приобщения к якутскому танцевальному искусству детей с малых лет.

Особенности приобщения детей к народному танцевальному искусству изучались в исследованиях О.А. Апраксиной, Т.С. Комаровой, Н.И. Моревой и др. Учеными изучались познавательные и игровые интересы, интерес к народной поэзии, песне, танцу, природе. Авторы подчеркивают, что танец — это сфера деятельности, основанная на движении, позе, пластике и мимике, ритме как средствах эмоциональной выразительности.

Танцевальная культура народа саха — это сравнительно молодое, опирающееся на богатства уникального песенного и инструментального фольклора явление, уходящего своими корнями в глубокую древность. У якутов многие танцы связаны с охотой, оленеводством, промыслом. В нем всегда главенствует ритмичное начало, которое подчеркивается танцовщиком. Сегодня якутский танец — неотъемлемая составная часть многонациональной российской культуры.

На базе МДОУ №24 «Кэскил» с. Томтор Оймяконского улуса в рамках работы кружка «Дайаана» посредством якутского танца мы учим дошкольников свободно владеть своим телом, познавать красоту окружающего мира. Недаром говорят, что «Красота спасет мир». Научить детей устремлению к красоте духовного развития — это немаловажная задача каждого педагога. Одевшись в красивые танцевальные костюмы, ребенок чувствует себя «на высоте», а подавая на сцене танец с красивым костюмом, становится вдвойне эстетически и духовно богатым, чувствует себя нужным в обществе человеком.

Для выявления динамики танцевальных навыков и умений у детей 4–7 лет мы используем диагностику, направленную на определение показателей их усвоения. Перед проведением диагностических методик исполь-

зуем разработанные нами критерии усвоения детьми народной танцевальной культуры: умение внимательно слушать народную музыку, различать ее характер; умение запоминать и передавать предложенные педагогом движения народного танца. На основе установленных критериев выявлены показатели усвоения дошкольниками народной танцевальной культуры.

Высокий уровень усвоения старшими дошкольниками народной танцевальной культуры: внимательно слушает музыку перед выполнением движения, может различить ее характер; правильно выполняет задания, ребенок легко и быстро воспроизводит движения, внимательный и прилагает все свои усилия, чтобы добиться результата; правильно определяет характер народного произведения, высказывается о нем.

Средний уровень: внимательно слушает музыку, может различить ее характер; есть интерес к поставленным задачам, но допускает незначительные ошибки при выполнении танцевальных движений;

Низкий уровень: невнимательно слушает народную музыку, не может различить ее характер, не высказывается о ней; выполняет задание неточно, допускает ошибки при выполнении движения.

При проведении диагностики после показа с опросом элементов якутского танцевального движения ребенку предлагаем его повторить, после чего проводится небольшая беседа с ним об исполненных движениях.

Детям были показаны:

I — подражательные движения, животных и птиц —

— бег оленя;

— элементы движения стерха;

— заячий прыжок;

— элементы движения птички; элементы из эвенских

подвижных игр —

— «подскоки на опорной ноге»;

— «прыжок через нарты»;

— «метание»;

II — движения имитирующие трудовой процесс —

— «шитье»;

— «доярушка»;

— «плетенье кос»;

— «охота»;

— «лыжник»;

— «колка дров».

В ходе методики детям задаем следующие вопросы:

1. Как называется это движение?;

2. Что показывает, на что или на какое действие похоже?;

3. Почему эти движения нашли место в якутском танце?



Определив у детей умения подражательства движениям народного якутского танца и уровня отношения к культуре народа саха, приступаем к процессу обучения якутскому танцу.

Выразительный показ взрослого занимает ведущее место в системе формирования у детей танцевальных навыков. Взрослый формирует правильные представления ребенка о движениях танца, о своих собственных задачах. Сначала допускается подражательность педагогу, а затем дети постепенно переходят к полной самостоятельности при слушании и исполнении. При разучивании танца со словами обращается внимание на одновременное их выполнение. При этом стараемся довести танцевальный образ так, чтобы дети сами чувствовали танец якутского народа и передавали его характер мимикой и эмоциями.

Основная работа осуществляется на занятиях танцевального кружка «Дайаана» поэтапно.

**1 этап:** тренировочные упражнения и основные положения рук, ног, корпуса в якутских танцах.

**2 этап:** основные элементы якутского танца.

Подражательные движения элементам якутским танца. Элементы игровых танцев. Элементы труда в танцах «Мастерицы», «Охотник», «Зимние узоры».

**3 этап:** традиционный якутский праздник «Ысыах».

Задачи при обучении дошкольников якутскому танцу:

— включение всех якутских движений в виде разминки;

— изучение основных элементов якутского танца;  
— усвоение стиля и манеры якутского танца;  
— ознакомление с его смысловым содержанием;  
— беседы об истоках якутского народного танца, о происхождении и специфике исполнения основных движений;  
— помочь уловить связь якутского танца с жизнью, бытом, с природно-климатическими условиями и трудовым процессом народа саха.

Вот некоторые элементы из якутских подвижных игр и танцев, которым мы учим детей на занятиях кружка:

«Дьиэрэнкэй» — особый вид бега, подскоки с ноги на ногу на месте и с продвижением вперед и назад.

«Чохчоохой» — юноши соревнуются на выносливость, исполняется по IV позиции, в полном присесте, подскоки на месте, с продвижением вперед, назад и вокруг себя.

«Атах тэпси» — подскоки на опорной ноге (правой или левой), одновременно работающая нога выносится вперед, затем переносится на другую (правую, левую) переставляется на противоположную ногу.

«Кулун куллуруһу» — кружение под рукой.

«Прыжок зайца» — прыжок на две ноги вперед, в сторону, назад — присесть на VI позиции и сделать прыжок на обе ноги. Опускаясь с полупальцев на всю стопу вперед, в сторону и назад.

«Бой петухов» («бетуктээһин») подскоки. Подскоки на одной ноге, приближаясь и отталкиваясь друг от друга.



Интерес к якутскому танцу, увлеченность его характером, любовь к нему — обязательное условие для того чтобы он широко раскрыл и подарил детям свой мир, для того, чтобы он мог выполнить свою воспитательную и познавательную роль. Большое значение для творческого

роста дошкольников имеют выступления перед зрителями. Они активизируют детей, стимулируют их работу в коллективе, формируют качество исполнения.

Дополнительными средствами, способствующими воспитанию ребенка были тексты литературных произве-

дений (стихов, сказок, легенд), жесты, мимика, движение, костюм, мизансцена, т.е. творческие «знаки» театрально-музыкального языка. В соответствии с этим практическое действие каждого ребенка являлось важнейшим методическим принципом проведения экспериментальных занятий.

За время работы кружка «Дайаана» родители постоянно помогают в решении организационных вопросов — подготовка атрибутов и костюмов для выступлений детей на праздниках, различных смотрах и конкурсах, гастролей, каких-либо ответственных мероприятий, решают многие ответственные вопросы по перевозу кружковцев, посещают открытые занятия. Такая совместная работа спла-

чивает всех и превращает в единый коллектив в составе «Дайааны»: дети, родители, руководитель.

Воспитанниками достигнуты следующие достижения в деятельности кружка:

- Республиканский конкурс «Полярная звезда», 2008, 2009, 2010, 2011 гг. — лауреат I степени;
- Лучший руководитель года — 2004, 2008, 2010 гг.;
- Сертификат распространения опыта — г. Якутск, 2011г.;
- Сертификат распространения опыта — с. Намцы, 2011г.;
- Лучший танцевальный коллектив — 2009 г.

#### Литература:

1. Алиев Ю.Б. Методика музыкального воспитания детей от детского сада к начальной школе. — Воронеж, НПО «ОДЕКС», 2001. — 350 с.
2. Григорьева А.А. Методологические и теоретические проблемы этнопедагогике якутов. — М.: МГОПУ, 1993.
3. Лукина А.Г. Пути развития традиционной якутской хореографии. — Якутск, 1996. — с. 123.
4. Пищикова Н. Мир искусства дарит мысли, дарит чувства. // Дошкольное воспитание. — 2004. — № 2. — с. 67

## Теоретические основы развития детского музыкального творчества

Кольцовская Ирина Геннадьевна, музыкальный руководитель  
МДОУ «Детский сад №80» (Нижегородская обл., г. Дзержинск)

*В статье изложены основные теоретические и практические исследования, научные взгляды ученых по проблеме детского творчества. Автором отражены общие исторические тенденции и закономерности развития музыкального воспитания в процессе творческой деятельности дошкольников.*

**Ключевые слова:** *детское творчество, творческая деятельность, творческая активность, музыкальная деятельность, детское музыкально творчество.*

**А**нализ положений о детском творчестве известных отечественных ученых Г.В. Лабунской, В.С. Кузина, П.И. Пидкасистого, И.Я. Лернера, Н.П. Сакулиной, Б.М. Теплова, Е.А. Флериной, Т.С. Комаровой позволили сформулировать детское творчество — как процесс создания ребенком нового продукта (игры, песни, сказки, рисунка и т.д.). «Творческой деятельностью мы называем такую деятельность человека, которая создает нечто новое, все равно будет ли это созданное творческой деятельностью какой-нибудь вещью внешнего мира или известным построением ума или чувства, живущим и обновляющимся только в самом человеке» [4, с. 2]

Отечественные исследователи рассматривают данную проблему в связи с развитием творчества, творческой деятельности, творческого воображения, творческой личности.

Так Выготский Л.С., обращаясь к творчеству, указывает на необходимость проявления и развития способности к созданию нового, все равно будет ли это созданное

какой-нибудь вещью внешнего мира или известным построением ума или чувства.

Обращаясь к вопросу о том, что является критерием творчества человека, что обеспечивает творчество, многие исследователи указывают на воображение (Выготский Л.С., Кабалевский Д. и др.). Хотя в психологии существует и другой взгляд, утверждающий, что центральным компонентом творчества является познавательная активность человека (Матюшкин), важна точка зрения, в которой утверждается, что творчество обеспечивается развивающимся воображением и, соответственно, креативность во многом зависит от воображения. [4]

Как показывают исследования Л.С. Выготского, «воображение детей беднее, чем у взрослого человека, что связано с недостаточным личным опытом» Отсюда автор делает вывод о необходимости расширять опыт ребенка, если мы хотим создать достаточно прочные основы для его творческой деятельности...» [5, с. 432—433].

Развитие воображения в детском возрасте зависит не только опыта, но и от потребностей и интересов (в ко-

торых эти потребности выражаются); от комбинаторной способности и упражнения в этой деятельности; от воплощения продуктов воображения в материальную форму; от технического умения; от традиций (развитие тех образцов творчества, которые влияют на человека), а также от окружающей среды («стремление к творчеству всегда бывает обратно пропорционально простоте среды»). [4].

С.Л. Рубинштейн, отмечал, что воображение проявляется в активной деятельности ребенка по преобразованию, пополнению, переструктурированию опыта. Так происходит обобщение опыта деятельности, которое у ребенка выражается в способности комбинирования. По его мнению, важную роль в процессе комбинирования играет основной механизм мышления, анализ через синтез, т.к. преобразование объекта осуществляется на основе новых свойств объекта через включение его в новые связи с другими предметами [8].

В исследованиях О.М. Дьяченко установлено, что воображение у дошкольников имеет два компонента: порождение общей идеи и составление плана реализации этой идеи. Автор отмечает, что при построении нового образа дети трех-пяти лет используют в основном элементы реальности, в отличие от них дети шести-семи лет строят образ уже в процессе свободного оперирования представлениями [6].

Источником творческой деятельности ребёнка служит всё окружающее его жизненное пространство: предметы, явления, новый опыт, собственные ощущения. Как отмечает Б.М. Теплов, раннее вовлечение детей в творческую деятельность полезно для их развития, так как оно соответствует детским потребностям и возможностям. Так в сознании малыша создаётся новый интеллектуальный продукт, который, встраиваясь в систему личного мировосприятия, образует новую «единицу» целостной картины мира. По исследованиям Б.М. Теплова, музыкально-слуховые представления по своей природе — продуктивная деятельность, поскольку они являются не прямым повторением образов восприятия, а результатом определённой переработки и обобщения. [9]

Эту же точку зрения разделяют Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.В. Запорожец. При этом, как отмечает Н.А. Ветлугина, «Детское творчество — первоначальная ступень в развитии творческой деятельности» [1, с. 7]. Под творческой деятельностью детей, по ее мнению понимается не столько предметный результат, то есть детские произведения, сколько творческий процесс, подразумевающий развитие умения и навыков эстетического художественного восприятия сопереживания искусства, а также пробуждения на этой основе способностей к импровизации, к продуктивному самовыражению. Одним из эффективных средств создания и воссоздания нового образа является музыкальное искусство.

Исходя из исследований отечественных и зарубежных авторов творчество, как и способность к нему, выраженная понятием креативность, развивается. Развитие осуществляется вместе с развитием личности и интел-

лекта. В связи с этим рассмотрение творчества в детстве представляет собой важнейшую задачу.

Таким образом, обращаясь к характеристике детского творчества, исследователи характеризуют ее как способность, проявление и развитие которой связано с развитием воображения, фантазии. Психологи утверждают также, что развитие творческих способностей, креативности, качественно меняет личность человека.

Согласно взглядам Л.С. Выготского, В.В. Давыдова и других авторов личность рассматривается как интегрированное образование. Развитие личности происходит на протяжении жизни человека и одним из важнейших критериев личности является творчество, поскольку в процессе человеческой жизни развивается воображение как внутренний механизм, обеспечивающий проявление творчества.

Многие отечественные исследователи обращались к определению критериев креативности в связи с изучением творческих проявлений человека в различных видах деятельности: в речевой, изобретательной, музыкальной. Для большинства авторов характерно выделение среди критериев оригинальности, вариативности, гибкости и многих других, что объединяет исследователей (Н. А. Ветлугина, Р.Г. Казакова, Т.Г. Комарова).

Еще одной из важных категорий детского творчества является творческая активность — это своеобразное психическое состояние, выражающееся в готовности, открытости и высокой мотивации создавать новый продукт. Она рассматривается не как единый фактор, а как совокупность разных творческих способностей, в том числе и творческого потенциала.

Проблеме развития творческой активности личности посвящены фундаментальные труды В.И. Андреева, Н.А. Ветлугиной, Д.Б. Богоявленской, А.А. Вербицкого, О.Г. Сущенко, К.В.Щербаковой и других. Анализ научных исследований, посвященных проблеме развития творческой активности личности, позволяет сделать вывод, что творческая активность рассматривается чаще всего на междисциплинарном уровне, с учетом достижений философской мысли, педагогики, психологии, культурологии. С этих позиций творческая активность детей определяется многоаспектно и рассматривается как интегративное образование, самодвижущийся процесс и особый вид деятельности.

Кроме этого, как отмечает в своей знаменитой книге «Творческая активность детей» американская исследовательница М. Mayesky, музыка, занимая одно из ведущих мест в системе воспитания детей, способна вызывать в ребёнке творческую продуктивную активность. Опираясь на эмоциональный отклик, вызванный музыкой, малыш конкретизирует музыкальный образ, делая его понятным в первую очередь самому себе. Свои впечатления и ощущения он пытается отобразить в пении, движении, рисунке и т.п. Это и есть создание нового для ребёнка «продукта», новой эстетической реальности, расширяющей его представление о мире. Активная природа малыша, попадая в сферу музыкального воздействия, находит вы-

ражение в продуктивной деятельности: в двигательных реакциях на звучащее музыкальное произведение, в ритмической, инструментальной, голосовой и драматургической импровизации. [10]

Н.А. Ветлугина, А.В. Кенеман, О.П. Радынова, А.И. Кантинене, М.Л. Палавандишвили рассматривают детское музыкальное творчество как вид деятельности ребенка, которое имеет широкий диапазон (песенное, игровое танцевальное, инструментальное). Песенное творчество — это импровизация попевок, несложных мотивов. Игровое творчество Ветлугина называет основным, наиболее доступным, уникальным и любимым видом деятельности. В танцевальном творчестве дети, прислушиваясь к музыкальной речи произведения, по-своему варьируют знакомые движения. Навыки игры на некоторых инструментах — металлофоне, цитре, бубне и др. — также активизируют детскую фантазию. «Но музыкальная деятельность может быть тогда творческой, если в ней активно участвовать: драматизировать песни, интерпретировать их, сочинять ритмы и песни. Дети могут импровизировать песни, или же сочинять на близкие и знакомые сюжеты (о поездках, самолетах и т.д.)» [3, с. 139]

Н.А. Ветлугина в своих исследованиях всесторонне проанализировала творческие возможности детей дошкольного возраста. Ею было установлено два условия возникновения детского творчества:

Накопление впечатлений, от восприятия искусства.

Накопление опыта исполнительства.

В процессе музыкальной деятельности у детей разви-

ваются музыкальные способности, ребята приобретают необходимые умения, навыки, знания, для того, чтобы иметь возможность выразить свои собственные музыкальные впечатления.

Н.А. Ветлугина отмечает функции детского музыкального творчества:

Выразительная функция

Изобразительная функция. [3, с. 272]

Кроме функций детского музыкального творчества Н.А. Ветлугина выделяет этапы его развития:

*1 этап:* создание соответствующей установки детей на новую деятельность: у детей формируются первые представления о процессе сочинения песен, появляется интерес, а главное ставится перед ними цель — создать песню.

*2 этап:* задания, способствующие освоению способов творческих действий, поискам решений.

*3 этап:* задания, рассчитанные на самостоятельные действия детей, использование сочиненных мелодий в жизни. [3, с. 274]

Таким образом, проблема развития детского творчества имела достаточно широкий диапазон в истории научных исследований, и волновала ученых разных областей и направлений. Проблема развития детского музыкального творчества и в настоящий момент является достаточно актуальной в системе музыкального дошкольного образования. Это позволяет переосмысливать предшествующие взгляды знаменитых ученых и находить новые пути решения данных проблем.

#### Литература:

1. Ветлугина, Н.А. Художественное творчество в детском саду / Н.А. Ветлугина. — М.: Просвещение, 1974. — 175 с.
2. Ветлугина Н.А. Музыкальное воспитание в детском саду. — М.: Просвещение, 1981.-240.с, нот — (Б-ка воспитателя дет.сада)
3. Ветлугина Н.А. Музыкальное развитие ребенка. М. «Просвещение», 1967.
4. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. СПб.: СОЮЗ, 1997, 96 с.
5. Выготский Л.С. Обучение и развитие в дошкольном возрасте. — М., 1998.
6. Дьяченко О.М., Лаврентьева Т.В. Психологическое развитие дошкольников. — М., 2001.
7. Пономарев Я.А. Психология творчества и педагогика. — М.: Педагогика, 1998.
8. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Изд. 2-е. — М., 1999.
9. Теплов, Б.М. Избранные труды : в 2-х т / Б.М. Теплов. — М. : Педагогика, 1985. — Т. 2. — 359 с.
10. Mayesky, M. Creativities for Young Children / M. Mayesky. — Clifton Park, NV.

## Система патриотического воспитания в дошкольном учреждении

Круглова Наталья Борисовна, заведующий;

Петухова Антониде Андреевна, воспитатель

МБДОУ «Детский сад общеразвивающего вида №56» (Мурманская обл., г. Апатиты)

Меняются времена, эпохи, люди. Но вечным остаётся стремление человека к добру, любви, свету, красоте, истине.

Перед дошкольным образовательным учреждением в числе наиболее важных задач стоят задачи формирования с самого раннего детства базовой культуры личности, вы-



соких нравственных качеств: основ гражданственности, любви к Родине, бережного отношения к её историческому и культурному наследию, уважения к старшим и сверстникам, культуре и традициям других народов.

Суть патриотического воспитания дошкольников состоит в том, чтобы посеять и взрастить в детских душах семена любви к родной природе, к родному дому и семье, к ближайшему окружению ребёнка, к истории и культуре страны, созданной трудами родных и близких людей, а также руками тех, кого зовут соотечественниками.

Чтобы быть патриотом, гражданином, надо любить свою Родину. А чтобы любить Родину, надо её знать.

На каждом возрастном этапе развития дошкольника образ Родины предстаёт в звуках и красках окружающей действительности: сначала это мир родной семьи, затем — детского сада, в более старшем возрасте — мир родного края, и, наконец, мир родной Отчизны — России. Очень важно, чтобы этот образ Родины на каждом этапе был привлекательным для ребенка, сопровождался положительными эмоциями, такими как любовь, радость, удовольствие от общения с людьми, которые окружают малыша в первые годы жизни. Дошкольник легко и естественно впитывают впечатления от картин родной природы, быта, традиций, нравов, обрядов людей, среди которых живёт, от предметов, его окружающих.

Детский сад наряду с семьёй является важнейшим социальным институтом воспитания ребёнка, оказывает своё воспитательное воздействие в самый восприимчивый, чувствительный период его жизни. Поэтому так важно качество воспитательно-образовательной работы как дошкольного учреждения, так и отдельного педагога.

Это обязывает воспитателя:

- ясно представлять цели и задачи воспитания и образования детей;
- создавать благоприятную образовательно-воспитательную среду, содействующую разностороннему индивидуальному развитию и духовно-нравственному становлению личности ребёнка, а именно: атмосферу любви, внимания каждому воспитаннику, взаимопонимания между всеми участниками педагогического процесса;
- иметь приоритет нравственных ценностей как важнейшего фактора воспитания, воспитания личным примером;
- обеспечивать детей «пищей» для ума, души и сердца.

В нашем детском саду сложилась определённая система патриотического воспитания детей, удовлетворяющая как потребности социума, так и личности.

В младшем дошкольном возрасте ближайшее окружение ребенка — это семья, детский сад, предметный мир дома и в детском саду, окружающая природа. Основная задача патриотического воспитания в младшей группе (3–4 года) — воспитание любви к родному дому, семье. Сюда входит привитие чувства родства с семьёй, стремление заложить и осознать основы тёплого чувства и привязанности к своей семье, сформировать понятия: «Я — член семьи», «Мой дом — моя семья».

В решении этих задач родители — главные помощники педагога. Вместе оформляем фото-стенды и альбомы («Моя семья», «Отдыхаем всей семьёй», «Наши папы и дедушки служили в армии», «Мой папа самый-самый», «Домашние любимцы»), проводим совместные праздники и развлечения («Папа, мама, я — спортивная семья», «Посиделки с бабушками»), вместе участвуем в добрых делах, изготавливаем сюрпризы и подарки для близких (поделки «Вместе с папой», рукоделие «Наши мамы — мастерицы, да и мы не отстаём», рисунки «Мой дом» и др.).

Задачи решаются на уровне знаний, умений и ценностных ориентаций, то есть отношений. Например, знания — знать своё имя, фамилию, имена и отчества родителей и близких родственников, родственные связи, круг дел каждого (я — твой брат; мама стирает для всех). Умения — узнавать себя на фотографии семьи, проявлять отзывчивость на состояние других людей (пожалеть, обнять, приласкать, говорить добрые слова), задавать вопросы о действиях и поступках других.

Опыт ценностных ориентаций — говорить о себе в первом лице «я», выражать привязанность к близким, интерес к их действиям и речи. По выражению лиц и жестам понимать отдельные проявления эмоций людей: смех, плач, гнев. Уметь выразить доброжелательное отношение к близким, охотно выполнять их просьбы.

Параллельно с задачами воспитания любви к своей семье решаются задачи воспитания любви к природе. Дети получают элементарные представления о живой и неживой природе родного края, выполняют посильные действия вместе со взрослыми по уходу за растениями и животными. Получают опыт ценностных ориентаций — бережно относиться к хрупкой северной природе в естественной среде (беречь траву, цветы, деревья), переживать радость, любопытство, удивление, удовольствие при встрече с живыми объектами, сочувствие и переживание при неосторожном обращении с ними.

Воспитывать любовь к семье у малышек не так уж сложно, они любят родственников только за то, что они есть и любят их, детей. Педагог работает на осознание этой любви и на формировании умений выразить эту любовь. Воспитывать любовь к природе сложнее. Здесь важен яркий эмоциональный фактор.

Когда мы говорим о заботливом, бережном отношении к людям, природе, нельзя забывать и о рукотворном мире, окружающем нас и детей. Ребёнок, который постоянно упражняется в том, что ломает игрушки, рвёт книги, портит вещи едва ли будет проявлять сам по себе бережное отношение к людям и природе. Поэтому уже в младшей группе педагог учит детей по своему личному примеру проявлять бережное отношение к игрушкам и предметам.

В средней группе ближайшее окружение ребёнка расширяется: кроме семьи и детского сада это двор, улица, также расширяются представления о родной природе и предметном мире. Основная задача педагога в рамках па-



триотического воспитания — ввести ребёнка в первую общественную среду — детский сад, заложить основы искренней благодарности сотрудникам детского сада за их добрые сердца и теплоту души. Познакомить с социальным и природным окружением родного дома и детского сада. Сформировать понятия «Я — воспитанник детского сада», «Мой второй дом — детский сад».

Как воспитать в детях любовь к детскому саду? В чём она должна проявляться? Ребёнок любит детский сад, если идёт туда с удовольствием, ждёт встреч с любимой воспитательницей и друзьями, хочет сделать им приятное, рассказывает дома о жизни в детском саду, подражает в играх работникам детского сада, рисует, ссылается в разговорах с родителями на авторитет воспитателя, на порядки и правила, заведённые в группе, узнаёт работников детского сада на улице, рад встрече с ними.

Что мы делаем для того, чтобы ребёнок любил детский сад? Прежде всего, делаем всё, чтобы ребёнку в саду было хорошо, а именно:

- обеспечиваем эмоциональное насыщение жизни в детском саду, организовываем интересную деятельность — игры, занятия по интересам, развлечения, встречи, экскурсии, конкурсы, соревнования, долговременные проекты, выставки, и др.;
- обеспечиваем психологический комфорт пребывания в детском саду каждого ребенка с учётом его индивидуальных особенностей;
- обеспечиваем познавательный компонент, даём детям возможность получить чёткие представления о вкладе работников детского сада в общую заботу о детях (наблюдения, экскурсии, рассказы, игры, беседы);
- постоянно упражняем детей в проявлении любви и доброжелательного отношения к взрослым и сверстникам (подарки, сюрпризы, приглашения, поздравления, чествования, помощь).

Объём знаний и представлений о детском саде и его работниках определён требованиями программы. Останемся на умениях детей: проявлять стремление к самостоятельной деятельности и самообслуживанию, подражать взрослым, работающим в детском саду, отражать в играх интересующие области их деятельности, задавать вопросы, помогать. Узнавать и называть людей, работающих в детском саду. Легко вступать во взаимоотношения со сверстниками и сотрудниками детского сада.

Опыт ценностных ориентаций — уметь относиться к себе лично общее обращение взрослого, ориентировать своё поведение на положительную оценку педагога. Осознанно вырабатывать культурное поведение в среде детей и взрослых: быть добрым, вежливым, внимательным. Проявлять доброжелательное отношение к сверстникам и взрослым: улыбаться, проявлять готовность выслушать, помочь, выполнить просьбу, принять в игру.

Параллельно продолжается работа по воспитанию у детей любви к семье, причём важно такое взаимодействие: воспитатели помогают родителям прививать любовь к семье, а родители помогают прививать любовь к

детскому саду. Хорошо зарекомендовали себя и вошли в традицию детского сада такие формы работы, как семейный клуб «Содружество», занятия которого ориентированы на совместную деятельность детей, педагогов и родителей, конкурсы семейного творчества («Осенняя палитра», «Новогодний калейдоскоп», «Служба спасения «01», «Маленький пешеход»), персональные выставки детских увлечений и творчества («Мои верные друзья», «Волшебные краски природы», «Моя любимая игрушка»). Совместная деятельность детей и взрослых предоставляет возможность больше общаться друг с другом, способствует укреплению детско-родительских отношений.

Воспитание любви к природе — это, прежде всего, бережное и заботливое отношение к растениям и животным дома, на участке, в детском саду, во дворе. Говоря о воспитании бережного отношения детей к предметному миру, мы имеем в виду закрепление навыков бережного отношения к личным вещам и предметам общего пользования: применять их по назначению, убирать на место, заботиться о них.

Хочется подчеркнуть деятельностный подход педагогов к решению перечисленных задач, особенно задач бережного отношения к природе и рукотворному миру. Если ограничиваться только призывами и словами, то и дела не будет, одни слова и декларации. Беречь — это глагол, действие, значит и дети должны действовать. В каждом конкретном случае это разные действия, смотря что бережём: игрушки, одежду, дерево, птиц, поделку, комнатное растение и т.п.

Алгоритм такой: поступок > привычка > потребность > черта личности.

В старшей группе к известному уже ближайшему окружению ребенка добавляются родной город, край, начальные представления о родной стране. Основная задача — ознакомить ребёнка с его «малой родиной» — родным городом, краем. Формировать понятия «Я — житель города Апатиты», «Мой дом — город Апатиты, север, Кольский полуостров».

Чтобы развивать интерес к «малой родине», рассказываем детям о достопримечательностях, культуре, традициях родного края, даём представления о профессиях людей, живущих здесь. На прогулках, экскурсиях рассматриваем общественные и жилые здания, особенности архитектуры. В работе используем книги («Апатиты. Старый новый город» и «Кировск. Страницы истории» В.Э. Берлина, «Кольское Заполярье» С. Майстермана), открытки, фотоальбомы («Мой город», «Моя улица»), макеты детского сада, проспекта Сидоренко, микрорайона, видеофильмы о городе, природе, карты города, области, Кольского полуострова. Дети старшего дошкольного возраста принимают посильное участие в общественной жизни горожан, в событиях городского и областного значения, например: день рождения города, праздник микрорайона, день урожая, а также конкурсы детского творчества (областной «Арктика глазами детей», между-

ниципальный «Апатит», горжусь тобой», городской «Люблю тебя, мой город», «Чистый город»), фестивали талантов («Овация», «Сказания о родном крае», «Солнечный круг»), спортивные мероприятия («Хиби́нский спортивный фестиваль»), проекты («Апатиты — город для жизни», «Зелёный наряд учреждения», «Город моей мечты — Апатиты»), акции («Марш парков», «Ёлочка», «День Земли»).

Расширяются представления детей о природе родного края: это элементарные представления о климатических и природных особенностях севера, о ландшафте (полярная ночь, полярный день, северное сияние, долгая зима, короткое лето, горы Хибин, озеро Имандра, речка Белая и т.д.).

Опыт ценностных ориентаций: проявлять любовь к родному краю, городу, гордиться им. Проявлять интерес к событиям настоящего, будущего, прошлого. Внимательно и критично относиться к оценке своих поступков со стороны взрослого. Проявлять чуткость к эмоциональному состоянию старших, любовь к труду, уважение к людям разных национальностей, населяющих город, край, в частности к коренным жителям края — саами. Любоваться красотой окружающей природы, проявлять гуманное отношение к природе родного края, заботиться о ней. Проявлять осознанное восхищение, бережное отношение к изделиям народных промыслов, рукотворному миру малой родины при посещении салона «Салма», выставок в библиотеке-музее, Доме детского творчества, «Каменного цветка». И снова о деятельностном подходе: кроме знаний и представлений формируем умения. Это умение проявлять настойчивость в поисках ответа на возникающие вопросы, стремление познавать, экспериментировать, творить. Устанавливать и поддерживать взаимосвязь с детьми и взрослыми, выполнять поручения взрослых, вступать в сотрудничество со старшими и сверстниками. Понимать многообразие социальных ролей, выполняемых взрослыми. Понимать роль человека в сохранении и нарушении экосистемы, освоить правила поведения в ней. Оказывать посильную помощь взрослым по уходу за растениями и животными. Уметь формулировать выводы, делать маленькие открытия. Посильно помогать взрослым сохранять рукотворный мир города, края. Составлять описательные рассказы о городе, интересных местах и событиях малой родины. Уметь изображать предметы быта, элементы местной росписи. Сравнить предметы разных видов, выделяя и сопоставляя различие и сходство предметов и материалов, обобщать результаты сравнения.

Кроме представлений о родном крае в старшей группе дети получают представления о родной стране: называется Россия, столица — город Москва, наша страна огромная, чтобы проехать её всю, надо ехать на поезде (машине) несколько дней. Знакомим детей с государственной символикой страны, учим находить Россию на карте, глобусе. Рассказываем, что в России живут не только русские, но и люди других национальностей (татары, баш-

киры, саамы). Подводим к выводу, что любить Родину — значит, прежде всего, знать свою страну, гордиться ею, её армией, людьми труда и науки, болеть за выступления наших спортсменов и артистов.

Впечатления от увиденного и услышанного отражаем в продуктивной деятельности, в играх. Дети ощущают сопричастность к жизни Родины, города, когда сочиняют рассказы для рукописной книги или газеты, читают стихи на празднике, видят свои рисунки на стенде или в альбоме.

В подготовительной к школе группе (6–7 лет) углубляются представления детей о ближайшем окружении ребёнка. Главная задача — развить потребность к ознакомлению с большой Родиной — Россией, прививать любовь к Отчизне. Сформировать понятия «Я — россиянин», «Мой дом — моя большая Родина — Россия».

Ребёнок седьмого года жизни, воспитанник нашего детского сада, имеет представление о том, что он является жителем страны России, он осваивает понятие «Я — гражданин России». Умеет находить занятие по душе, имеет близких друзей, охотно участвует в общих делах. Может рассказать о себе, событиях своей жизни, о своих мечтах, планах на будущее, связывать их с будущим страны. Знает некоторых великих людей России, имеет представления о роли труда взрослых на основе ознакомления с разными видами труда и профессиями, характерными для нашей местности. Знает, что Россия — многонациональное государство, называет некоторые народности. Проявляет интерес к прошлому, настоящему и будущему, воображает себя в разных социальных ролях, мечтает о добрых делах. Знает некоторые культурные традиции своей семьи, русского народа, других национальностей. Опыт ценностных ориентаций: испытывать чувство гордости за свою Родину, за то, что мы — Россияне. Проявлять доброжелательность к людям разных национальностей, интерес к их культуре. Выражать интерес к эмоциональному состоянию и чувствам людей, представлять конкретные способы поведения по отношению к старшим в зависимости от их эмоционального и физического состояния. Понимать связь между поведением детей и эмоциональной реакцией взрослых.

При ознакомлении с родным краем, городом, страной знакомим детей с отдельными страницами истории, связанными с отдельными историческими личностями, знаменательными датами, с теми людьми, чьи имена носят улицы и площади города, с памятниками истории и культуры.

Задачи по ознакомлению с природой: знать природные условия разных климатических поясов нашей страны. Иметь обобщённые представления о растениях и животных, их сообществах, приспособлении к среде обитания. Уметь использовать наблюдения как способ познания, осваивать элементарную поисковую деятельность. Оказывать посильную помощь взрослым по уходу за животными и растениями.

Опыт ценностных ориентаций: проявлять нетерпимость к бессмысленному уничтожению растений и животных, нанесению им вреда. Закреплять умения вести себя корректно при взаимодействии с природой.

Задачи по ознакомлению с рукотворным миром: иметь представления о предметах материального рукотворного мира: города, дома, транспорт, техника, предметы быта, культуры и т.д. Владеть элементарными умениями классификации.

Опыт ценностных ориентаций: бережно относиться к предметам материального мира. Чувствовать гордость за достижения в культуре, науке, технике, спорте, производстве страны.

Вышеперечисленные задачи реализуются в педагогическом процессе в организованных формах (занятия, праздники, развлечения, досуги), а также в нерегламентированной и самостоятельной деятельности детей.

Для этого в дошкольном учреждении созданы условия:

- создан мини-музей краеведения,
- оборудован музей русской избы,
- организована работа клубов по интересам детей:
  - «Золотое сердечко» — первоначальное знакомство с истоками социокультурной среды и деятельности в ней человека;
  - «Северята» — краеведение;
  - «Родничок» — культура и традиции русского народа;
  - «Пчёлка» — ручной труд;
- реализуются образовательные проекты
  - «Уж и есть за что, Русь родимая, полюбить тебя, назвать матерью» (ознакомление с истоками русских традиций);

- «Русские мотивы» (приобщение к русской культуре и искусству). В 2009 году проект стал победителем общероссийской грантовой программы «Новый день»;
- «Играя — развиваем, развивая — играем» (образование через игру);
- «Сенсомоторный уголок в группе» (предметный мир);
- «Зелёный наряд ДОУ» (благоустройство и озеленение участка);
- «Цветник» (экологическое воспитание);
- «Русский самовар»;
- «Русская балалайка».
- Обеспечивается участие детей в творческих курсах

В процессе патриотического воспитания ребенка осуществляется его социализация в окружающем мире, происходит осознание отношения к себе с позиции «Я — человек»:

- к себе — я люблю себя, я не могу навредить себе;
- к другим людям — я люблю людей (детей, взрослых), я живу так, чтобы не навредить окружающим меня людям;
- к природе — я люблю природу, я не могу навредить окружающей природе (животным, растениям);
- к окружающему предметному миру и явлениям общественной жизни — я люблю жизнь, я не могу навредить окружающему меня рукотворному миру.

## Самооценка как один из факторов готовности детей к школьному обучению

Кульчицкая Ирина Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент  
Ставропольский государственный бюджетный педагогический институт

В условиях модернизации современной системы образования и введения Федерального государственного образовательного стандарта второго поколения важным является возросший интерес к личности ребенка дошкольного и младшего школьного возраста. Среди множества проблем начальной школы в настоящее время особенно выделяются вопросы, связанные со сложностью адаптации ребенка в первый год обучения в школе.

Для того чтобы ребенок мог овладевать всеми новыми знаниями, умениями, навыками, личностными новообразованиями в начальной школе, необходима серьезная подготовка будущего ученика к школьному обучению.

Исследованием подготовки детей к школе занимались ученые под руководством психолога-академика А.В. Запорожца. Результаты работы неоднократно обсуждались с Д.Б. Элькониним. Оба они боролись за сохранение детям детства, за максимальное использование возможностей этого возрастного этапа, за безболезненный переход от дошкольного к младшему школьному возрасту.

Подготовка детей к школе — задача многогранная, охватывающая все сферы жизни ребенка.

В этом возрасте закладываются основы будущей личности: формируется устойчивая структура мотивов; зарождаются новые социальные потребности (потребность в уважении и признании взрослого, желание выполнять важные для других, «взрослые» дела, быть «взрослым»; потребность в признании сверстников: у старших дошкольников активно проявляется интерес к коллективным формам деятельности и в то же время — стремление в игре и других видах деятельности быть первым, лучшим; появляется потребность поступать в соответствии с установленными правилами и этическими нормами и т.д.); возникает новый (опосредованный) тип мотивации — основа произвольного поведения; ребенок усваивает определенную систему социальных ценностей; моральных норм и правил поведения в обществе, в некоторых ситуациях он уже может сдерживать свои непосредственные желания и поступать не так как хочется в данный момент, а так как «надо» [2].

Формирование качеств необходимых будущему школьнику может обеспечить лишь система педагогических взаимодействий детского сада и семьи. Сила влияния семьи в том, что оно осуществляется постоянно, длительное время и в самых различных ситуациях и условиях. Поэтому нельзя недооценивать роль семьи в подготовке детей к школьному обучению.

Одним из важнейших достижений старшего дошкольного возраста является осознание своего социального «Я», формирование внутренней социальной позиции. В ранние периоды развития дети еще не отдают себе отчета в том, какое место они занимают в жизни. Поэтому осознанное стремление измениться у них отсутствует. Если новые потребности, возникающие у детей этих возрастов, не находят реализации в рамках того образа жизни, который они ведут, это вызывает неосознанный протест и сопротивление.

В старшем дошкольном возрасте ребенок впервые осознает расхождение между тем, какое положение он занимает среди других людей, и тем, каковы его реальные возможности и желания. Появляется ясно выраженное стремление к тому, чтобы занять новое более «взрослое» положение в жизни и выполнять новую, важную не только для него самого, но и для других людей деятельность. Ребенок как бы «выпадает» из привычной жизни и применяемой к нему педагогической системы, теряет интерес к дошкольным видам деятельности. В условиях всеобщего школьного обучения это проявляется в стремлении детей к социальному положению школьника и к учению как новой социально значимой деятельности («В школе — большие, а в детском садике — только малыши»), а также в желании выполнять те или иные поручения взрослых, взять на себя какие-то их обязанности, стать помощником в семье.

Ребенок начинает осознавать свое место среди других людей, у него формируется внутренняя социальная позиция и стремление к соответствующей его потребностям новой социальной роли. Ребенок начинает осознавать и обобщать свои переживания, формируются устойчивая самооценка и соответствующее ей отношение к успеху и неудаче в деятельности.

Самооценка является ядерным образованием самосознания личности, выступая как система оценок и представлений о себе, своих качествах и возможностях, своем месте в мире и системе отношений с другими людьми. Мухина В.С. выделяет следующие структурные компоненты самосознания: физический облик; имя, пол через реализацию притязаний ребенка на признание их в прошлом, настоящем и будущем; развитие рефлексии, обучение навыкам позитивного стиля общения [4].

В процессе развития у ребенка формируется не только представление о присущих ему качествах и возможностях (образ реального «Я» — «какой я есть»), но также и представление о том, каким он должен быть, каким его хотят видеть окружающие (образ идеального «Я» — «каким бы я хотел быть»). Совпадение реального «Я» с идеальным

считается важным показателем эмоционального благополучия.

Положительная самооценка основана на самоуважении, ощущении собственной ценности и положительного отношения ко всему, что входит в представления о самом себе. Отрицательная самооценка выражает неприятие себя, самоотрицание, негативное отношение к своей личности [1].

В старшем дошкольном возрасте появляются зачатки рефлексии — способности анализировать свою деятельность и соотносить свои мнения, переживания и действия с мнениями и оценками окружающих, поэтому самооценка детей старшего дошкольного возраста становится уже более реалистичной, в привычных ситуациях и привычных видах деятельности приближается к адекватной. В незнакомой ситуации и непривычных видах деятельности их самооценка завышенная.

Заниженная самооценка у детей дошкольного возраста рассматривается как отклонение в развитии личности.

Причины индивидуальных особенностей самооценки в старшем дошкольном возрасте обусловлены своеобразным для каждого ребенка сочетанием условий развития [6].

В одних случаях неадекватно завышенная самооценка в старшем дошкольном возрасте обусловлена некритичным отношением к детям со стороны взрослых, бедностью индивидуального опыта и опыта общения со сверстниками, недостаточным развитием способности осознания себя и результатов своей деятельности, низким уровнем аффективного обобщения и рефлексии. В других — формируется в результате чрезмерно завышенных требований со стороны взрослых, когда ребенок получает только отрицательные оценки своих действий. Здесь самооценка выполняет защитную функцию. Сознание ребенка как бы «выключается»: он не слышит травмирующих его критических замечаний в свой адрес, не замечает неприятных для него неудач, не склонен анализировать их причины.

Самооценка играет важную роль в регуляции деятельности и поведения человека. В зависимости от того, как оцениваются индивидом собственные качества и возможности, он принимает для себя те или иные цели деятельности, формируется то или иное отношение к успехам и неудачам, тот или иной уровень притязаний [5].

Выделяют четыре условия, влияющие на формирование самооценки и представлений ребенка о себе в детском возрасте:

- 1) опыт общения ребенка со взрослыми;
- 2) опыт общения со сверстниками;
- 3) индивидуальный опыт ребенка;
- 4) его умственное развитие.

Опыт общения ребенка со взрослыми является тем объективным условием, вне которого процесс формирования детского самосознания невозможен или сильно затруднен. Под влиянием взрослого у ребенка накапливаются знания и представления о себе, складывается тот или иной тип самооценки.



К старшему дошкольному возрасту знания, полученные в процессе деятельности, приобретают более осознанный и устойчивый характер. В этот период мнения и оценки окружающих преломляются через призму индивидуального опыта ребенка и принимаются им лишь в том случае, если нет значительных расхождений с его собственными представлениями о себе и своих возможностях. Однако, суждения старшего дошкольника о себе очень часто бывают ошибочными, т.к. индивидуальный опыт еще не достаточно богат и возможности самоанализа неограниченны.

Однозначно можно сказать, что наиболее значимое влияние на формирование детской самооценки оказывают родители. Представления о том, каким должен быть ребенок (родительский образ ребенка), формируется еще до рождения малыша и определяет стиль воспитания в семье. Руководствуясь собственными представлениями о том, каким должен быть ребенок, родители оценивают его реальную деятельность и поведение. Усвоенные от родителей оценки становятся собственными оценками ребенка. Ребенок оценивает себя так, как оценивают его окружающие, и прежде всего родители. Родители так же формируют у ребенка определенные личностные ценности, идеалы, эталоны, на которые следует равняться, намечают планы, которые необходимо выполнить, определяют стандарты выполнения тех или иных действий. Если они реалистичны и соответствуют возможностям ребенка, то достижение целей, реализация планов, способствуют формированию позитивного образа «Я» и положительной самооценки. Если же цели и планы нереалистичны, стандарты и требования завышены, то неуспех приводит к потере веры в себя, формированию заниженной самооценки и негативного образа «Я» [7, с. 149].

Одно из условий развития самосознания и самооценки в старшем дошкольном возрасте — это расширение и обогащение индивидуального опыта ребенка. Под индивидуальным опытом, в данном случае, имеется в виду совокупный результат тех умственных и практических действий, которые ребенок сам предпринимает в окружающем его предметном мире.

Индивидуальный опыт, полученный в конкретной деятельности, является реальной основой для определения ребенком наличия или отсутствия у него определенных качеств, умений, возможностей. Он может слышать каждый день от окружающих, что у него есть те или иные способности, или, что у него их нет, однако это не является основой формирования правильного представления о своих возможностях. Критерием наличия или отсутствия каких-либо способностей является, в конечном счете, успех или неуспех в соответствующей деятельности. Путем прямой проверки своих сил в реальных условиях жизни ребенок постепенно приходит к пониманию границ своих возможностей.

Опыт общения со сверстниками также оказывает влияние на формирование детского самосознания. В общении, в совместной деятельности с другими детьми ребенок познает такие свои индивидуальные особенности, которые

не проявляются в общении со взрослыми (умение устанавливать контакты со сверстниками, придумать интересную игру, выполнять те или иные роли и т.д.), начинает осознавать отношение к себе со стороны других детей. Именно в совместной игре в дошкольном возрасте происходит выделение ребенком «позиции другого», как отличной от своей собственной, снижается детский эгоцентризм.

На начальных этапах развития индивидуальный опыт выступает в неосознанной форме и накапливается в результате повседневной жизни, как побочный продукт детской активности. Даже у старших дошкольников опыт может осознаваться лишь частично и регулирует поведение на произвольном уровне. Знания, полученные ребенком на индивидуальном опыте, более конкретны и менее эмоционально окрашены, чем знания, приобретенные в процессе общения с окружающими людьми. Индивидуальный опыт — главный источник конкретных знаний о себе, составляющих основу содержательного компонента самооценки [8, с. 55].

Важным условием формирования самооценки и самосознания является умственное развитие ребенка. Это, прежде всего, способность осознавать факты своей внутренней и внешней жизни, обобщать свои переживания.

В 6—7 летнем возрасте возникает осмысленная ориентировка в собственных переживаниях, когда ребенок начинает осознавать свои переживания и понимать, что значит «Я радуюсь», «Я огорчаюсь», «Я сердит» и т.д. Более того, старший дошкольник не только осознает свои эмоциональные состояния в конкретной ситуации, возникает обобщение переживаний. Это значит, что если несколько раз подряд ребенок испытывает неудачу в какой-то ситуации, то у него возникает негативная оценка своих возможностей в этом виде деятельности.

В старшем дошкольном возрасте ребенок имеет относительно богатый собственный опыт, обладает способностью наблюдать и анализировать действия и поступки других людей и свои собственные. В привычных ситуациях и знакомых видах деятельности оценки окружающих принимаются старшим дошкольником только в том случае, если они не противоречат его личному опыту. Такое сочетание факторов развития самооценки характерно не для всех детей, фактически достигших старшего дошкольного возраста, а только для тех, общий уровень психического развития которых соответствует переходному периоду — кризису семи лет [4, с. 85].

Анализируя рассмотренный материал, необходимо сделать основные выводы о формировании детской самооценки. В старшем дошкольном возрасте на этапе дошкольного образования начинает складываться самооценка — обобщенное и дифференцированное отношение ребенка к самому себе (Л.С.Выготский), важная личностная инстанция, опосредующая отношение ребенка к самому себе. Источниками формирования самооценки выступают опыт деятельности ребенка, степень его успешности и опыт общения и взаимодействия с дру-



гими людьми. Самооценка выступает важнейшей личностной инстанцией, выполняющей функцию регуляции поведения и деятельности ребенка в соответствии с социальными нормами. В составе самооценки следует разделять содержательное представление ребенка о себе и своих свойствах — конкретные самооценки — и самоотношение (оценочный компонент самооценки). К 7 годам формируется способность к адекватной, критичной само-

оценке в конкретных видах деятельности (М.И. Лисина, А.И. Сильвестру) [3], в то время как адекватность самооценки по личностным качествам несколько запаздывает в своем развитии (Чеснокова И.И.). Содержательные представления о себе носят ценностный характер (содержат определенную оценку — позитивную или негативную своих качеств) и скорее предвосхищают, чем констатируют индивидуальность.

#### Литература:

1. Дмитриева В.Г. Готовимся к школе. Книга для родителей / В.Г. Дмитриева. — М.: Эксмо, 2007. — 352 с.
2. Кравцова Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе / Е.Е. Кравцова. — М., Педагогика, 1991.
3. Лисина М.И., Сильвестру А.И. Психология самопознания у дошкольников / М.И. Лисина, А.И. Сильвестру. — Кишинев, 2004. — 399 с.
4. Мухина В.С. Психология дошкольника / В.С. Мухина. — М., 2005. — 388 с.
5. Основы психологии: Практикум / Ред.-сост. Л.Д.Столяренко. — Ростов-на-Дону, Феникс, 2005.
6. Особенности психического развития детей 6–7-летнего возраста / Под ред. Д.Б. Эльконина, А.Л. Венгера. — М., Педагогика, 1988.
7. Психология личности и деятельности дошкольника / Под ред. А.В. Запорожца, Д.Б. Эльконина. — М., 2004. — 374 с.
8. Развитие общения дошкольников со сверстниками / Под ред. А.Г. Рузской. — М: Педагогика, 2006. — 216 с.

## Технология самомониторинга преподавателя ДОО с целевой установкой на становление успешности старших дошкольников

Максютова Галина Юрьевна, аспирант

Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университет (г. Чита)

Самомониторинг и прогнозирующая рефлексия — одна из новых компетентностей педагогических работников, позволяющих анализировать собственную профессиональную деятельность по этапам ее становления. Такой подход к анализу и прогнозированию ставит в центр внимания «изначальную форму деятельности детей — интимно-личностное общение» (Д.И. Фельдштейн). Отношение наблюдается в ситуации, «особом педагогическом механизме, который включает воспитанников в новые условия, трансформирующие привычный ход его жизнедеятельности, востребующие от него новую модель поведения, чему предшествует рефлексия, осмысление, переосмысление, сложившейся ситуации» [10. с. 89].

В данной статье мы хотим показать как решается задача раскрытия особенностей образовательно-воспитательного пространства как «поля» развития успешности детей в условиях эмоционально-смыслового общения и духовного богатства образования.

Самомониторинг представлен методами эмпирического изучения опытной работы и опытно-экспериментальной деятельности. Включенное наблюдение позволило собрать факты — первое, с чем сталкивается преподаватель как исследователь. О значении фактов А.

Маслоу пишет так: «Факты — не блины, которые складывают в стопку «...» Факты «зовут, они влекут исследователя, они «...» «требовательны» по своей природе [8, с.40]. Именно факты позволяют сформулировать предположительные суждения о том, как строить практические действия, в каком направлении. В силу этого констатация фактов именуемая в педагогике «методом среза». «Срез» помогает установить фактическое состояние исследуемого объекта и зафиксировать реалии. Но в работе с фактами главное — уметь их анализировать, размышлять. Это возможно с помощью абстрагирования. С помощью эмпирических методов (оценки собственных поступков, высказываний суждений, анализ возникающих ситуаций; выполнение детьми заданий, помогающих воспитателю увидеть ребенка с неожиданной стороны; беседы по заранее составленному плану-сценарию; игровая деятельность дошкольников, организованная со специальной целью; занятия английским языком и наблюдение за поведением и общением детей; креативные занятия и анализ их выполнения и др.) Теоретическое осмысление производится по критериям (признакам, на основе которых производится оценка). Каждый критерий выражается через систему показателей. Показатель — это то, по

чему можно судить о различии чего-либо. Уровень — степень величины, развития, значимости. Эти понятия помогают осмыслить проблему, увидеть ее с новой стороны. Насущной потребностью становится системная организация научного поиска, проблема самодвижения растущего человека. Главное — уметь поставить верную задачу и решить ее. В ситуативном фрагменте образа мира «высвечивается» отдельный предмет: камни, может быть, чум «как символ и как защита, и как доказательство, что маленький человек не слабее грозного лохматого зверя. В чуме светит огонь...» [2, с. 267–370].

Признается проблема не только рационально-логического, но и эмоционально-образного познания мира, где важным оказывается человеческое личностное отношение к реальному факту. Это становится возможным в условиях использования технологий метапредметного подхода, где дошкольники получают возможность анализировать, сравнивать, «рисовать» образы, воображать. Они даны человеку прямо и непосредственно, — замечает Ф.И. Гиренок — Язык скрывает истину чувств и эмоций, словно обкладывает эмоции кирпичами знаков и слов. Им в языке душно, и они задыхаются» [4, с. 104]. Вот почему при отслеживании в условиях мониторинга и самомониторинга надо наблюдать за эмоциями детей-дошкольников, за их рисунками, где эмоциям просторно, за жестами, интонацией, мимикой, позой и т.д. «мысли зарождаются внутри эмоции «...». Эмоции «отодвигаются», и на их месте появляются контуры или схемы какой-то предметности. Первичной же мыслью является эмоция» [4, с.108]. Человек как и маленький ребенок — эмоциональный художник мира. Новые технологии диктуют новые способы поиска и обработки данных, соотношение с гуманитарной практикой, поскольку главным объектом психолого-педагогических исследований являются дети, оказавшиеся в сложных современных условиях. Речь идет о «вертикальном» измерении, где действуют законы творческого мышления и господствует особая логика оценивания построенного «живого» знания. Этому измерению противопоставлено «горизонтальное» с критериями научности (объективность, точность, рациональность, логичность, системность). В этом измерении жёстко работают правила формальной логики, что ведет порою к безразличному отношению к маленькому человеку [9, с. 71–78].

Учеными определена система диагностических методов, необходимых для обследования ребенка дошкольного возраста, поступающего в первый класс [6]. Разработаны образовательные программы, нацеленные на комплексное обеспечение преемственности дошкольного и начального образования («Золотой ключик», «Из детства в отрочество», «Сообщество» и др.). Исследования показывают необходимость учета возрастных особенностей старших дошкольников в их самоопределении, смыслообразовании и нравственно-этической ориентации, что способствует развитию личностной готовности детей к обучению и их успешности. Показателем эмоциональной

готовности является развитие высших чувств — нравственных переживаний (чувство гордости, стыда, вины), интеллектуальных чувств (чувство прекрасного). Так формулирует эти особенности становления успешности старших дошкольников А.Г. Асмадзе [1, с.33].

В центре нашего внимания ситуативный подход, реализуемый на протяжении длительного времени и связанный с проектированием такого способа жизнедеятельности воспитанников, который по словам С.Л. Рубинштейна, адекватен природе личностного развития индивида. Добавим: адекватен успешности ребенка, его устойчивой высокой самооценке и удовлетворенности собой и своей деятельностью. Таковы субъективные составляющие успешности, которую можно развивать только в процессе продуманной, специально организованной длительной психолого-педагогической работы. Осмыслить такую работу можно прежде всего с помощью самомониторинга, ведущим элементом которого должна стать прогнозирующая рефлексия. Рефлексия есть акт развития практики преподавателя через снятие непреодолимого затруднения и переосмысления субъектом стереотипов опыта, что является необходимой предпосылкой для возникновения инноваций [11, с. 74].

В данном определении рефлексия как оценивание результатов взаимосвязана с прогнозирующей. При этом прогнозирование рефлексивной деятельности воспитателя в условиях самомониторинга является ведущим. В свое время П.П. Блонский сказал: «Только тогда личность может иметь нравственное значение, когда она сама себя определяет к действию по своим внутренним законам» [3, с. 42].

*Самомониторинг*, в нашем понимании, — составляющая профессиональной деятельности учителя-воспитателя диагностико-технологического уровня мышления, постоянно находящегося в ситуации поиска *проблемы воспитания* как опорной точки для развертывания деятельности или обнаружения *объективного и субъективного тормоза* в успешном самопроявлении ребенка. При этом, как подчеркивает Н.В. Кузьмина, важен «образ результата» как регулятора деятельности участников образовательного процесса. Закономерности самодвижения исследует акмеология. Ученый отмечает интимность образовательного искусства, его скрытость, сложность восприятия и оценивания.

«Необходимо «...» уметь на протяжении длительного времени, изо дня в день, развивать в учащихся творческую готовность по вхождению «...» в новую образовательную среду» [7, с. 23]. Оценивая приоритетные направления развития психолого-педагогических исследований, Д.И. Фельдштейн замечает: человек вышел в активное всемирное пространство. Этот «выход» необходимо подготовить: какими должно быть общение детей и их деятельность; как развивается сознание, мышление, речь; в каких формах происходит взаимодействие с «другим» и учителем и т.д. Возникла необходимость постановки проблемы человека как насущная потребность в системной

организации целенаправленного научного поиска [12, с. 35–37].

Наш собственный пятнадцатилетний период опытной работы представляет «синхронизацию двух процессов — образовательного и возрастного» (Г.А. Цукерман). Такая синхронизация является условием решения задачи прогнозирующей рефлексии как исследовательского описания образовательного пространства каждого этапа.

Обращаясь в условиях самомониторинга к собственным записям, творческим технологическим зарисовкам, работам дошкольников в ситуациях коммуникации и игровой деятельности, мы выстраиваем педагогическое пространство как трехэтапное (каждый этап — 5 лет нашего взаимодействия с детьми). Основные идеи этапов: 1) идея системного подхода в описании фактов, позволяющая «выйти на уровень предварительных обобщений оставляя в стороне «...» мелкие детали, шорох звуков и пыль времен» (метафорическое выражение В.В. Колесова) [5, с. 6; 64];

2) идея неизменного, того, чему принадлежит будущее, что вычленяется как лучшее в традициях прошлого;

3) идея обновления (рамки инновационных процессов): технологичность современного образования;

4) идея изменения современного человека, пространства его деятельности и общения (Д.И. Фельдштейн), в том числе маленького человека, только что вступающего в жизнь — дошкольника; идея «эмоциональных интеллектуалов», какими представляются порой наши старшие дошкольники;

5) идея транскультурного творчества детей как «раздвижение границ этнических, «...» языковых и других эднтинчностей» (М. Эпштейн) [13, с. 634]; идея коммуникации дошкольников в системном проектировании технологических процессов обучения иностранному языку.

Представим линии измерения каждого этапа. *Первый этап* предполагает превращение образовательно-воспитательной ситуации в «окрытую»: *контакт как сту-*

*пень общения* с взрослыми людьми (воспитателями), со сверстниками, с природой (окружающим миром воспринимается через сказку, рисунок, музыку, через язык другой страны). Мир представляется ребенком на интуитивном уровне как эмоциональное предчувствие. Но уже появляются первые попытки дошкольников преодолеть «закрытость» в ситуациях общения, где проблемой становится хрупкое начало ощущения личного пространства, пока неосознанного, непонятного и склонного к неожиданной «смене» настроения, нестойкому контакту. Главные направления самомониторинга к прогнозирующей рефлексии охватывают на первом этапе несколько лет работы с дошкольниками, поэтому первый этап сочетается *со вторым* — этапом становления успешности детей в их первых шагах восхождения к своему «Я», опыту осознания своих поступков. Происходит пока еще очень сложное сопоставление своего мира и мира взрослых. Такой разрыв может привести к неуспешности маленького человека в будущем. Возникает новая *проблема* — взаимопроникновения виртуальной и реальной реальности на основе душевного общения. Путь к решению проблемы, как показывает наш опыт, лежит в игровом начале деятельности и общения в том числе на занятиях по иностранному языку. Игра, как замечает Йохан Хейзинга — «это реальность, доступная восприятию любого и каждого. Природа дала нам Игру, с ее напряжением, с ее радостью, с ее шуткой и забавой». Это «самостоятельное нечто» [14, с. 16]. *Третий этап*, просматриваемый в каждом пятилетии, ставит проблему преемственности эмоционально-смыслового общения и духовного богатства образования, в том числе иноязычного, старших дошкольников и младших школьников первого года обучения. С.И. Гессен уточняет эту проблему как «стремление соответствовать самому себе». Названные три этапа мы считаем *уровнями* развития успешности старших дошкольников в коммуникации и деятельности.

#### Литература:

1. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя (А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.); под ред. А.Г. Асмолова. — М.: Просвещение. 2008. — 151 с.
2. Ахметова М.Н. «Археологическая педагогика»: обретение своего «Я» в диалоговом общении с миром «в идеях, древностях, учениках, раскопах» // Сибирский педагогический журнал. — 2006. №3. С. 267–370.
3. Блонский П.П. Задачи и методы новой народной школы // Изб. пед. произ., М., 1961. — 695 с.
4. Гиренок Ф.И. Аутография языка и сознания. — М.: МГПУ, 2010. — 247 с. (Серия «Современная русская философия». №5)
5. Колесов В.В. русская ментальность в языке и тексте. — СПб: Петербургское востоковедение. 2006. — 624 с.
6. Кудрявцев В.Т. Инновационное дошкольное образование: опыт, проблемы и стратегия развития/ дошкольное воспитание. 2000. №1–2.
7. Кузьмина Н.В. Акмеологический подход к повышению качества подготовки специалистов образования // Известия РАО. М.: 2000. с. 19–31.
8. Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики. СПб. 1999. — 432 с.
9. Полозова И. Научная реальность — метафора? / Высшее образование в России. 2002. №5. с. 71–78.
10. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб: Питер. 2000. — 705 с.

11. 11. Руденко А.Н. Педагогическая поддержка личностного роста студентов в образовательном процессе. Диссертация кан. пед. наук: 13.00.01. Чита, 2011. — 175 с.
12. 12. Фельдштейн Д.И. Приоритетные направления развития психолого — педагогического исследования // Сибирский педагогический журнал. 2006. № 1. С. 35—44.
13. 13. Эпштейн М. Знак пробела: о будущем гуманитарных наук. — М.: Новое литературное обозрение. 2004. — 864 с.
14. 14. Хейзинга Йохан. Homo Ludens. В тени завтрашнего дня/ Пер. с нидерланд. В. Отиса. — М.: ООО «Издательство АТС». 2004. — 539 с.

## Социально-нравственное развитие детей раннего возраста

Никоненко Ирина Витальевна, воспитатель

МБДОУ «Детский сад общеразвивающего вида №56» (Мурманская обл., г. Апатиты)

**Л**юбовь к Родине — важно и нужно. И не потому, что так решили в правительственных кругах. Невозможно жить без любви к своему дому, без гордости быть гражданином своей страны, без достоинства осознать себя патриотом своей Родины.

На каждом возрастном этапе развития дошкольника образ Родины представляется в звуках и красках окружающей действительности. Любовь к Родине большой начинается с любви к Родине малой, и воспитывается она у детей с раннего возраста. Такие чувства не могут возникнуть после нескольких, даже особо удачных занятий. Это результат длительного, систематического и целенаправленного воздействия на ребёнка.

В раннем возрасте чувство Родины начинается с отношения к семье, к матери, отцу, бабушке, дедушке. Воспитывать любовь к семье у малышей не так уж и сложно, они любят родителей и родственников только за то, что они у них есть и любят их, детей. Педагог работает на осознание этой любви и формирование умений выразить эту любовь.

Чувство Родины начинается с восхищения тем, что видит перед собой малыш, чему он изумляется и что отзывается откликом в его душе. И хотя многие впечатления ещё не осознаны им глубоко, но, пропущенные через детское восприятие, они играют огромную роль в становлении маленького патриота.

Что больше всего позволяет получить от детей живой отклик? Конечно — это фольклор. Народные сказки, песенки, потешки, заклички, пестушки способствуют не только формированию эмоционально положительного отношения к миру как к чуду, но и прививают ребёнку любовь к русской речи, слову. Мы сделали подборку фольклорных форм для разных видов деятельности (сон, умывание, прогулка, принятие пищи, игры).

При подборе фольклорных произведений опираемся на следующие принципы:

- доступность содержания детям раннего возраста;
- нравственная и познавательная значимость;
- возможность формирования на их основе умения «чувствовать» окружающий мир.

Нельзя забывать, что словарный запас детей раннего возраста невелик, реальный мир воспринимается своеобразно. Поэтому малые фольклорные формы должны соответствовать уровню развития детей, а интонация, с которой они произносятся педагогом, должна быть понятна детям.

Народные песенки настраивают детей на определённые действия, призывают кому-то помочь, кого-то спасти и т.д. Поэтому многие из них мы используем для организации игр и сопровождения хороводных игр.

Используем заклички и приговорки как игровой приём. Увидев на небе радугу, просим её напоить землю: «Радуга-дуга, пришли дождя...». Когда идёт дождь, дети кликают его: «Дождик, дождик, пуще, дам тебе гущи...». Использование в работе с детьми закличек, приговорок помогает не только привлечь внимание детей к природе, но и развить интерес к народному творчеству, родному языку.

Наши дети очень любят прибаутки, которые «приближают» окружающий мир, делают его понятным и реальным. Чтение народных песенок, потешек, сопровождаемое показом наглядного материала, более глубоко воздействует на чувства ребёнка, способствует запоминанию текста. Поэтому, у нас имеется подборка наглядного материала по малым фольклорным формам.

У детей часто возникает активное желание включиться в рассказывание потешки диалоговой формы. Такие, как «Кисонька — мурсынька», «Курочка — рябушечка», «Гуси, вы, гуси...».

Индивидуальную работу с детьми по запоминанию фольклорных форм мы проводим в утренние и вечерние часы. На прогулке разучиваем с детьми такие потешки, как, например «Ветер, ветер, прилети, серу тучку разгони».

Постоянное обращение к русскому фольклору делает речь наших детей богаче, чаще в повседневной жизни стали слышаться от детей слова из песенок и потешек.

Мы стараемся так построить день малыша, чтобы он как можно чаще соприкасался с удивительным миром традиций и обычаев русского народа.



В нашем детском саду имеется музей русской избы, где собраны много экспонатов русского быта: люлька, самовар, полотенца и т.д. Игровой характер занятий в русской избе способствует проявлению положительных эмоций ребёнка: дети получают первые уроки нравственности, доброты и милосердия. Например, дети «пекут» в избе бабушке Анюте «оладушки». Рассказывают совместно с воспитателем потешки.

Произведения устного народного творчества не только формируют любовь к традициям своего народа, к малой и большой Родине, но и способствуют развитию личности ребёнка в духе патриотизма.

В решении этой задачи родители — главные помощники педагога. Они должны стать нашими единомышленниками. Ведь те культурные ценности, которых придерживаются в семье, как правило, усваивает и ребёнок.

Мы включаем родителей в разнообразную совместную деятельность:

- участие родителей в фольклорных праздниках и развлечениях;

- показ для детей силами родителей русских народных сказок;

- помощь родителей в оснащении музея русской избы и групповой комнаты предметами (или их заместителями) русского быта, атрибутами к народным играм, игрушками (матрёшки, свистульки и т.д.);

- участие родителей в оформлении фотоальбомов «Моя семья», «Отдыхаем всей семьёй»;

- совместные выставки работ родителей и детей;

- занятия в семейном клубе «Содружество». Например, на занятии «Ходит сон близ окон» мы познакомили родителей с большим разнообразием колыбельных песен. Здесь же родителям представилась возможность поучаствовать в конкурсе на знание колыбельных песен.

Только совместное воздействие таких факторов, как семья, ближайшее окружение, детский сад, объединённых в образовательную систему, позволит воспитать у ребёнка чувство любви к своей семье, Родине.

## Теоретические основы формирования межнациональной толерантности у детей дошкольного возраста

Оборина Елена Владимировна, аспирант  
Пермский государственный педагогический университет

*«Живи с другими так, чтобы  
твои друзья не стали недругами,  
а недруги стали друзьями»*

*Пифагор*

*Сформулированы концептуальные основы понятия межнациональная толерантность; анализируются особенности её проявления в дошкольном возрасте.*

**Д**ля более полного понимания специфики формирования межнациональной толерантности у детей дошкольного возраста необходимо проанализировать теоретические концепции, раскрывающие сущность и факторы данного феномена.

Терминологическая неопределённость дефиниции межнациональная толерантность в условиях полипарадигмального образовательного пространства приводит к необходимости обращения к понятиям: народ, нация, этнос, как основополагающим единицам. Отсутствие единого воззрения на данные понятия вносят определенные трудности в исследование многочисленных проблем, связанных с этнической направленностью. На это указывает Н.В. Исакова: «При отсутствии общепотребительного (по крайней мере, по ключевым вопросам) определения этноса, когда каждая версия правомерна (в рамках авторской конструкции), неизбежен (длящийся не одно десятилетие) спор о типологии этнических общностей» [1, 90].

Л.В. Коломийченко, Е.В. Новикова опираясь на работы Л.Н. Гумилева, И.И. Кушнера, Н.И. Чебоксарова, Ю.В. Бромлея, Л.М. Дробизевой, В.Б. Иорданского, З.В. Сикевич, В.Н. Гурова, Л.В. Любимовой и других раскрывают следующие понятия: «народ», «нация», «этнос».

В их исследовании народ рассматривается как исторически сложившаяся на определённой территории группа людей, имеющих общие обряды, традиции, сходство языка. Проживая в определённых природно-климатических условиях, люди разных народностей занимались сходными, доминирующими видами труда, ремесел, проповедовали, как правило, общую религию, и изыскались на понятном, похожем, доступном друг для друга языке, образуя единую общность (славянская, тюркская, финно-угорская и другие языковые группы) [2, 8].

По мере исторического развития, дифференцирования отдельных элементов материальных и духовных ценностей, народности разделились на относительно малые автономные группы, образуя нации. В традиционном



понимании нация представляет собой исторически выделившуюся из народности группу людей, обладавшую многочисленными специфическими элементами культуры (искусство, костюм, жилище, кухня и т.д.), важнейшим из которых является язык.

С возникновением государств, определением территориальных границ происходит объединение людей разных национальностей в этнические группы. В большинстве исследований этнос рассматривается как исторически сложившаяся группа людей разных национальностей, объединённых государственной принадлежностью, государственным языком и общностью модальных ценностей (ритуалы, праздники, мировоззрение). По мнению авторов, разведение этих понятий позволяет более точно определить смысловые характеристики национальной, межнациональной, этнической и межэтнической толерантности. [2, 8].

Впервые поднял вопрос о толерантности в контексте проблемы межнациональных отношений В.А. Тишков, говоря о необходимости «межнациональной толерантности». По его определению «толерантность — это личностная или общественная характеристика, которая предполагает осознание того, что мир и социальная среда — многомерны и, следовательно, взгляды на этот мир различны и не могут, и не должны сводиться к единообразию или в чью-то пользу» [3]. Он определил, что толерантность выражается на психологическом уровне (как внутренняя установка и отношение личности и коллектива) и политическом уровне (как действие или осуществленная норма). В первом случае толерантность должна носить характер добровольного индивидуального выбора; она не навязывается, а приобретается через воспитание, информацию и личный жизненный опыт. Во втором — это активная позиция самоограничения и намеренного невмешательства, добровольное согласие на взаимную терпимость разных и противодействующих в несогласии субъектов. Такое определение этого понятия очень близко педагогике. [3].

В современной отечественной педагогике Б.З. Вульфовым дана следующая трактовка толерантности: «Это способность человека (или группы) сосуществовать с другими людьми, которым присущи иные менталитет, образ жизни». Под процессом воспитания он подразумевает создание пространства взаимодействия с другими по взглядам или поведению людьми, их сообществами [4].

По мнению М. Маковского, межнациональная толерантность — это отношение к представителям различных наций, способность не переносить недостатки и негативные действия отдельных представителей национальности на других людей, относиться к любому человеку с позиции «презумпции национальной невиновности» [5].

В.В. Сафонова, пытаясь раскрыть сущность понятия «межнациональная толерантность», предлагает следующую формулировку: «системная совокупность психологических установок, чувств, определенного набора знаний

и общественно-правовых норм, а также мировоззренческо-поведенческих ориентаций, которые предполагают «принимающее» отношение представителей какой-либо одной национальности к другим инациональным явлениям (языку, культуре, обычаям, нормам поведения и т.д.)» [6].

В определении Е.А. Ильинской по отношению к детям старшего дошкольного возраста, межнациональная толерантность рассматривается как интегративное качество личности и одновременно ее диспозиционная структура, обуславливающая желание и умение ребенка осуществлять социальные коммуникации на основе тактичного и уважительного отношения к окружающим людям, вне зависимости от национальности; способность к восприятию многообразия мира [7].

Л.В. Коломийченко, Е.В. Новикова межнациональную толерантность, рассматривают как интегративное личностное образование, проявляющееся в терпимом, принимающем, уважительном, понимающем отношении к культуре иных национальностей [2, 8].

Выделяя основные факторы развития личности, опираясь на высказывания педагогов, исследователей культуры детства М. Мид, Ю.А. Бромлея, Г.Н. Волкова, Г.Д. Дмитриева, И.С. Кона и др. можно говорить о том, что никто не рождается ни добрым, ни злым, ни просвещенным, ни счастливым. Согласно теории «культурного детерминизма» Ф. Боаса индивидуальный характер и социально типичный для данного общества тип личности формируется исключительно воспитанием. [8, 20].

По определению М.И. Богомоловой, межнациональное воспитание — это процесс целенаправленного взаимодействия педагога и воспитуемых с целью приобщения их к богатому культурному наследию, накопленному человечеством, формирования дружественных взаимоотношений, позитивного межнационального общения, проявления дружелюбия и симпатии к своему и другим народам, толерантности и деликатности по отношению к ним. [9, 121].

Толерантность, являясь интегративным личностным образованием, не возникает на пустом месте, и не является врожденным. Толерантность подвергается развитию, стимулированию и коррекции. Дошкольный возраст — это период, когда закладываются исходные моральные ценности, нормы поведения, происходит формирование представлений о значимости человеческого достоинства, понимание ценности своей личности и других людей, воспитывается уважение к ним, толерантность, чувство солидарности и стремление к сотрудничеству, умение ненасильственного разрешения конфликтных ситуаций. Благодаря пластичности нервной системы, открытости влиянию взрослого, ребенок в дошкольном возрасте интенсивно усваивает различные знания о мире, умения и навыки его познания, начинает активно усваивать ценности общества, знакомиться с социальными ролями (Ш. Амонашвили, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, Н.Н. Поддьяков и др.). Таким образом, это наиболее благоприятно

ятное время для развития у ребенка интереса и уважения к родной культуре, принятия многообразия и специфичности других культур, воспитания доброжелательного отношения к людям вне зависимости от их национальной принадлежности.

Межнациональное воспитание, начиная с дошкольного возраста, должно способствовать тому, чтобы, с одной стороны, ребенок осознал свои корни и тем самым мог определить место, которое он занимает в мире, и с другой — привить ему уважение к другим культурам.

#### Литература:

1. Исакова Н.Б. Культура и человек в этическом пространстве: этнокультурологический подход к исследованию социальных процессов. — Новосибирск: Изд. МОУ ГЦРО, 2001. — с. 90.
2. Коломийченко Л.В., Новикова Е.В. «Формирование национальной толерантности детей дошкольного возраста». — Пермь ПГПУ, 2010. — с. 79.
3. Тишков В.А. «Очерки истории и политики этничности в России». М. 1997. — с. 259.
4. Вульфов Б.З. «Воспитание толерантности, сущность и средства» Внешкольник-2002 г. №6. — с. 12–16.
5. Мацковский М. «Толерантность как объект социологического исследования». «ВЕК ТОЛЕРАНТНОСТИ» выпуск 3–4, [www.tolerance.ru](http://www.tolerance.ru)
6. Сафонова В.В. «Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций». — Воронеж: Истоки, 1996. — с. 237.
7. Ильинская Е.А. Формирование толерантности у детей старшего дошкольного возраста средствами культурно-досуговой деятельности // Рецензируемый научный журнал «Известия Российского Государственного Педагогического Университета имени А.И.Герцена». — № 102. — СПб., 2009. — с. 187–190.
8. Захарова Л.М. Этнопедагогическая направленность дошкольного воспитания в отечественной педагогике (вторая половина XIX — н. XXI вв.): автореф. дис. - канд. пед. наук. — Ульяновск, 2011. — с. 47.
9. Богомолова М.И. Генезис прогрессивных концепций межнационального воспитания детей: автореф. дис. - докт. Пед. наук. Набережные Челны. 2003. — с. 44.

## Воспитательный потенциал детской художественной литературы в развитии социального интеллекта и способности к социальному прогнозированию

Рублева Н.В., аспирант

Пермский государственный педагогический университет

*В статье освещен воспитательный потенциал литературных произведений в решении задач становления социального интеллекта и социального прогнозирования у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста.*

Феномен социального интеллекта является мало изученным в современных отечественных психологических исследованиях и достаточно дискуссионным с позиции определения его сущностных характеристик, структуры, функций в процессе личностного развития. Ряд представителей различных подходов (Э.Торндайк, Ж.Пиаже, Дж. Гилфорд, Г. Гарднер), а также современные отечественные психологи (А.Бодалев, О.Чеснокова, В.Н. Кунцина и другие) в основном признают самостоятельность статуса социального интеллекта и сходятся во мнении, что социальный интеллект можно рассматривать как когнитивный компонент социальной компетентности, умение адекватно и эффективно вести себя в межличностном общении, а также как составляющую социального познания [2;5;6;8].

В контексте нашего исследования мы будем рассматривать социальный интеллект (далее — СИ) как опре-

деленный уровень информированности ребенка в разных видах социальной культуры, умение использовать имеющиеся знания в объяснении и аргументировании социального взаимодействия, способность понимать психическую активность людей (мысли, чувства, намерения) как причину их взаимообусловленного поведения в межличностной ситуации, а также способность прогнозировать последствия ситуации взаимодействия.

Среди многочисленных показателей СИ особое значение в современной ситуации социального взаимодействия приобретает способность к социальному прогнозированию. Это связано с тем, что общение людей в настоящее время отличается многообразием нестандартных ситуаций, успешное разрешение которых во многом определяет направленность взаимоотношений. Становление социального прогнозирования как одного из показателей СИ осуществляется как спонтанно (стихийно),

так и в процессе специально организованной образовательной деятельности, благодаря использованию разнообразных средств, одним из которых в нашем исследовании рассматривается художественная литература.

Социальная значимость книги в жизни любого человека и общества огромна. Книга — это путь к познанию вещей и явлений, ключ к пониманию нравственных понятий: добра и зла, силы и слабости, равнодушия и неприимости. Открывая этот окружающий мир, впитывая опыт поколений, ребенок развивает свой ум и чувства, вырабатывает убеждения, познает, оценивает и воспитывает самого себя.

Л.С. Выготский, рассматривая вопрос влияния литературы на личность, сформулировал понятие «моральное последствие искусства», то есть изменения, происходящие в душе читателя после прочтения художественного произведения и проанализировал понятие катарсиса, под которым подразумевает чувства, вызываемые восприятием художественного произведения. Также он описал психологические особенности ребенка как читателя, где особое внимание уделяется развитию воображения детей [3].

Чтение для детей дошкольного возраста — самый естественный способ узнавания мира и человека, путешествия во времени и пространстве, знакомство с тем, что недоступно ему в реальной действительности. Ребёнок ставит себя на место героев, проживает их жизнь и знакомится с окружающим миром, его системой ценностей и приоритетов.

Одной из причин снижения способности к социальному прогнозированию в настоящее время является слабая начитанность современного молодого поколения, снижение интереса к чтению классической художественной литературы, в то же время появление на современном книжном рынке ряда «случайных» произведений. Еще В.М. Бехтерев в монографии «Внушение и воспитание» писал: «Влияние внушения на детский ум доказывают и случаи тайного бегства в путешествия в Америку или к Северному полюсу, под влиянием чтения книг Майна Рида, Жюль Верна и др. Чтение книг, действующих на воображение, вообще оказывает на детей внушающее влияние. Известны примеры, что дети совершали тяжкие преступления исключительно под влиянием чтения книг, в которых описываются преступления и где сами преступники являются героями» [1]. Поэтому имеет особое значение, какие произведения читают наши дети.

Как показали современные исследования Е.О. Смирновой, В.М. Холмогоровой детскому восприятию доступно понимание довольно богатого репертуара эмоций, стратегий поведения, индивидуально-психологических и возрастных особенностей окружающих и себя самого. Детское мышление, хотя и в специфических формах, оказывается способным к категоризации персонажей по целому ряду критериев [7]. Таким образом, особенности детского восприятия благоприятствуют пониманию и

психологическому принятию многоплановых, богатых по содержанию образов. Необходимо пристально изучать психологические закономерности структурирования познавательного опыта ребенка для формирования у него духовно-ценностных ориентаций, социального интеллекта и способности к социальному прогнозированию средствами детской книги. По мнению психолога В. Зинченко художественная литература на сотню лет опережает науку в познании жизни людей [4].

Образовательные возможности художественной литературы являются предметом изучения различных общественных наук, но воспитательный потенциал литературных произведений в решении задач становления СИ и социального прогнозирования остается не до конца исследованным. Вместе с тем, в литературном произведении, как правило, представлены ситуации близкие витагенному опыту людей, которые могут быть актуализированы благодаря установлению ассоциативных связей между текстом литературного произведения и личным социальным опытом читателя, способы выхода из той или иной ситуации. Во многих художественных произведениях дается неоднозначный ответ в плане возможного решения ситуации, а читателю предоставляется возможность «домысливать», «достраивать» варианты ее развития.

Если рассматривать причины большой воздейственности образов классической литературы, то одним из показателей «психологичности» произведения следует считать образы его героев: насколько они, с одной стороны, запечатлевают социальные роли, ценности, нормы, модели поведения, а с другой стороны — ассимилируются в субъективном мире ребенка, в системе личностных смыслов. Есть много хороших «вечных» книг, но меняется время, окружающая среда. И наши дети уже в младенчестве чаще играют с пультом от телевизора, чем с погремушками, затем учат буквы уже не по азбуке, а по клавиатуре компьютеров. Свободно могут отправлять и получать SMS, разогревают себе еду в микроволновках. Поэтому прогресс должен проявляться и в подборе детской литературы. В программе для чтения в подготовительной группе детского сада и начальной школе кроме классических и не стареющих произведений родной и зарубежной литературы, должны быть и сказки, рассказы лучших современных авторов, где действие развивается в этих современных условиях.

Особое внимание должно уделяться не только подбору, связанному с насыщенностью ситуаций социального взаимодействия, сколько с технологическим аспектом данного произведения, позволяющим сфокусировать внимание на самой ситуации; определить возможные перспективы и варианты ее разрешения; соотнести с собственным витагенным опытом читателя; спроектировать линии взаимоотношений литературных персонажей; сопоставить возможные выходы из проблемной ситуации при альтернативных вариантах ее развития и т.д.

Несомненно художественная литература имеет огромный воспитательный потенциал в плане становления СИ и социального прогнозирования. Эффективность ее использования в данном процессе предопределяется рядом условий:

— сформированностью познавательного и профессионального интереса к чтению художественной литературы;

— грамотным подбором литературных произведений, включающим ситуации социального взаимодействия, близкие к виталенному опыту читателей;

— систематичностью приобщения к чтению художественной литературы и разработанностью технологии, обеспечивающей становление разных показателей социального интеллекта.

#### *Литература:*

1. Бехтерев В.М. Внушение и воспитание Избранные труды по психологии личности в 2-томах. // «Алетейя» Санкт-Петербург, 1999. том 2. с. 151
2. Бодалев А.А. Об одаренности человека как субъекта общения // Мир психологии. — 1998. — № 4. — с. 272—275.
3. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. М., Просвещение, 1967.
4. Зинченко В.П. Живое знание /изд-е 2-е.// Самара, 1998.с. 161
5. Кубышкина М.Л. Мотив социального успеха// Теоретические и прикладные вопросы психологии (параметры личности). СПб. 1996 (вып.2,ч.2, с. 39—45).
6. Куницина В.Н. Социальная компетентность и социальный интеллект: структура, функции, взаимоотношения // в книге Теоретические и прикладные вопросы психологии. Ч.1. Теоретические проблемы психологии/ Под ред. А.А. Крылова. — СПб., 1995. — 158 с.
7. Смирнова Н.Л. Социальные репрезентации интеллектуальности // Психологический журнал. — 1994 — № 6
8. Чеснокова О.Б. Изучение социального познания в детском возрасте // Познание, общество, поведение/ Под ред. Д.В. Ушакова. М.: ИП РАН, 1996. с. 54—76.

## Дошкольное образование. Новые формы работы

Ручий Наталия Петровна, воспитатель  
ГБ ДОУ №102 (Калининский район, г. Санкт-Петербург)

### **Аннотация**

Данная статья — это попытка обобщения того *хорошего*, что лично я поняла из изменений, происшедших в нашей системе образования. Это мой взгляд на то, как должна строиться работа в ДОУ с учётом новых требований ФГТ и ФГОС.

На сегодняшний день целью образования становится общекультурное, личностное и познавательное развитие детей, обеспечивающее такую ключевую компетенцию, как умение учиться.

Важнейшей задачей современной системы образования является формирование универсальных учебных действий, обеспечивающих детям умение учиться, способность к саморазвитию и самосовершенствованию. Все это достигается путем сознательного, активного присвоения каждому ребёнку социального опыта. При этом *знания, умения и навыки (ЗУН)* рассматриваются как производные от соответствующих видов целенаправленных действий, т.е. *они формируются, применяются и сохраняются в тесной связи с активными действиями самих детей.*

Идея основной общеобразовательной Программы дошкольного образования:

• всестороннее, гармоничное развитие ребенка от 1 года до 7 лет;

• сохранение и укрепление физического и психического здоровья;

• равноценное развитие интеллектуальной, эмоциональной и нравственно-волевой сфер личности ребенка дошкольного возраста;

• создание необходимых условий для всемерного раскрытия творческого потенциала ребенка.

Цели Программы дошкольного образования:

• создание благоприятных условий для полноценного проживания ребенком дошкольного детства,

• формирование основ базовой культуры личности,

• всестороннее развитие психических и физических качеств в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями,

• подготовка ребенка к жизни в современном обществе.

Эти цели реализуются в процессе разнообразных видов детской деятельности: *игровой, трудовой, коммуникативной, познавательно-исследовательской, продуктивной, музыкально-художественной, чтения.*

Программа дошкольного образования должна быть построена



- на традиционной отечественной культуре,
- достижениях методической системы российского дошкольного образования;
- на принципах интеграции интеллектуальной, нравственной, волевой, эмоциональной и практической сфер личности, что предполагает объединение отдельных знаний, различных по содержанию видов творческой деятельности детей (игровой, познавательной, речевой, природоведческой, конструктивной, математической и др.).

Программа должна определять ряд педагогических условий, которые помогут педагогу интегрировать образовательное содержание при решении воспитательно-образовательных задач, что в свою очередь дает возможность ребенку самостоятельно и с помощью взрослого освоить определенные материальные и духовные ценности, познать окружающий мир и себя в целом, и развивает умение строить взаимоотношения с живым и неживым миром.

Структура Программы дошкольного образования должна предусматривать работу по двум взаимосвязанным направлениям:

1. *Накопление социального опыта познания себя и окружающего мира (**увидеть, услышать, обыграть**) и реализацию этого опыта в условиях самостоятельной творческой деятельности ребенка (**сделать, создать**).*

Такое продвижение детей по ступеням познания *пробуждает в них интерес* к самому объекту познания и *формирует* о нём яркие и полные *представления*, которыми они активно пользуются на следующей ступени (*сделать*), тем самым *раскрывая свой творческий потенциал в продуктивной деятельности*.

2. *Передача социального опыта (знаний, умений и навыков)* осуществляется на интеграции различных видов организованной и самостоятельной деятельности.

В концептуальной части Программы дошкольного образования необходимо выделить такие формы работы, как проблемное обучение, метод проектов, и свободная деятельность детей.

### I. Проблемное обучение

Одной из разновидностей *инновационной методики в образовании* является **проблемное обучение**, которое направлено на развитие самостоятельности ребёнка. Основной идеей этого подхода является построение образовательной деятельности через решение познавательных задач или заданий, имеющих незаполненные места, недостаточные условия для получения ответа. Оно организовывается на основе **проблемных вопросов, задач, заданий и ситуаций**.

- **Проблемный вопрос** — это вопрос, на который у ребёнка нет заранее готового ответа, этот ответ он ищет самостоятельно. В отличие от обычного, проблемный вопрос не предполагает простого вспоминания и воспроизведения знаний.

• **Проблемная задача** — это форма организации учебного материала с заранее заданными условиями и неизвестными данными. Поиск этих данных предполагает от детей активную мыслительную деятельность, анализ фактов, выяснение причин происхождения объектов и явлений и их причинно-следственных связей. Решение такой задачи может быть в форме словесного рассуждения, математических действий, продуктивной, поисковой и опытно-исследовательской деятельности.

• **Проблемное задание** дает указания, которые предлагаются детям для их самостоятельной поисково-познавательной деятельности и направлены на получение необходимого результата. Проблемные задания выполняются в формах поиска, сочинительства, изобретательства, эксперимента, моделирования и других формах.

• **Проблемная ситуация** — это состояние умственного затруднения детей, вызванное недостаточностью ранее усвоенных ими знаний и способов деятельности для решения познавательной задачи, задания или учебной проблемы. Проблемная ситуация специально создается педагогом с помощью определенных приемов, методов и средств.

**Проблемное обучение** отличается от традиционного тем, что педагог специально создаёт ситуации, которые вызывают у детей интеллектуальное затруднение, если они не могут объяснить новый факт при помощи имеющихся знаний или выполнить известное действие прежними, знакомыми способами.

Следовательно, ребёнок должен найти новый способ познания. У него возникает потребность активно мыслить, искать, выяснять, ставить цели, находить пути их достижения, добиваться результата. А главное, ответить на вопрос: «почему?», «где?», «как?», «зачем?» и т.д.

*Потребность, как известно, рождает мотив, побуждающий человека, в данном случае ребёнка, думать и действовать.*

При этом с дидактическими, решаются задачи нравственно-волевого содержания в развитии самостоятельности, целеустремлённости, доброжелательности, общительности и пр.

### II. Метод проектов

**Метод проектов** — это способ организации педагогического процесса, основанный на взаимодействии педагога и воспитанников с привлечением социальных партнёров и родителей, для взаимодействия с окружающей средой. Это поэтапная практическая деятельность по достижению поставленной цели, которая завершается в реальном материале — продукте проекта.

*Метод проектов или обучение в сотрудничестве* находит все большее распространение в системе образования, т.к. позволяет:

- передавать детям сумму тех или иных знаний, научить приобретать эти знания самостоятельно, уметь пользоваться приобретенными знаниями для решения новых познавательных и практических задач;



- приобретать коммуникативные навыки и умения, т.е. умение работать в разнообразных группах, исполняя разные социальные роли (лидера, исполнителя, посредника, пр.);

- расширять человеческие контакты, знакомить с разными культурами, разными точками зрения на одну проблему;

- развивать умение пользоваться исследовательскими методами: собирать необходимую информацию, факты; уметь их анализировать с разных точек зрения, выдвигать гипотезы, делать выводы и заключения.

Проекты основываются на вопросах, направляющих процесс обучения, так называемая «Модель трёх вопросов».

**Что вы знаете?** — *основополагающий вопрос*, имеющий несколько вариантов ответов, который отсылает детей к большим идеям и основополагающим концепциям. В таких вопросах обычно пересекаются несколько научных дисциплин.

**Что хотите узнать?** — *проблемный вопрос*, который непосредственно связан с темой проекта и поддерживает исследование основополагающего вопроса. Проблемные вопросы помогают понять, насколько дети понимают базовые концепции проекта.

**Что надо сделать, чтобы узнать?** — *учебный вопрос*, который связан с конкретными знаниями, целями и стандартами.

Любой проект должен быть *связан с реальной жизнью детей и их окружением* и *завершаться демонстрацией продуктов деятельности* подходящей аудитории (друзьям, сверстникам, педагогам, родителям, социальным партнёрам). Конечный продукт позволяет самовыразиться и почувствовать ответственность за свою работу, идёт развитие познавательных умений и навыков, таких как совместная деятельность, саморегуляция, анализ данных, проверка информации.

**Совместная деятельность** в работе над проектом даёт возможность гармонично соединить и реализовать задачи нравственного, духовного и интеллектуального развития каждого ребёнка в процессе поиска всеми детьми общей цели, возможных путей осуществления этой цели и реализации намеченного проекта для получения результата. В совместной деятельности, дети постепенно приобретают опыт «вместе думать», с удовольствием, целенаправленно общаются и помогают друг другу.

Именно в совместной деятельности у детей формируются представления о нормах и правилах поведения в среде сверстников при выполнении общей задачи, т.е. происходит социализация, развиваются нравственные, волевые, коммуникативные навыки и многое другое.

С помощью **создания игровой ситуации**, которая будет **интегрировать в себя разные виды деятельности**, в соответствии с поставленной задачей, интересами и уровнем возможностей детей данной группы, можно так построить работу с детьми, чтобы максимально заинтересовать и включить их в деятельность.

В игре может быть реализована большая часть содержания таких образовательных областей, как «Физическая культура», «Познание», «Социализация», «Труд». Игры являются также одной из форм реализации содержания областей «Здоровье», «Безопасность», «Коммуникация», «Музыка», «Литература».

А самое главное, *ребёнок имеет возможность «прожить» игровую ситуацию в сотрудничестве с другими детьми и взрослыми. Может свободно передвигаться и общаться с одним или несколькими членами игрового события. У него есть выбор — принять участие в игре, или понаблюдать за ней со стороны; включиться или выйти из игровой ситуации в любой удобный для него момент, по своему собственному желанию.*

В итоге совместное планирование и проектная работа приводят к следующим результатам:

- формирование активной жизненной позиции;
- самоопределение в деятельности;
- самостоятельность действий и ответственность за выполнение поставленной цели;
- принятие различных способов достижения поставленной цели;
- понимание разности интересов и потребностей у разных людей;
- независимость от опеки взрослых;
- развитие интересов и потребностей, склонностей к определённому виду деятельности;
- возможность развития в том направлении и темпе, который свойствен данному ребёнку;
- возможность самоопределения и самовыражения в наиболее успешной области;
- осознание результативности собственной деятельности как части общего дела

### **III. Свободная деятельность детей**

**Свободная деятельность** активизирует возможности ребёнка применять и самостоятельно накапливать социальный опыт, полученный в ходе реализации проекта. Этому способствует специально организованное образовательное пространство с оборудованными зонами, наполненными различными материальными объектами, побуждающими ребёнка не только попробовать свои силы, но и самостоятельно организовать свою деятельность.

При создании развивающей среды реализуются принципы рациональности размещения, «прозрачности», «вхождения» в зону и прочими требованиями.

В условиях такой организации среды ребёнок активно пользуется правом выбора интересного для себя дела, свободного перемещения в любое пространство группового помещения. Он сам себя тренирует в постановке цели, поиске путей и способов её решения; прилагает волевые усилия для реализации задуманного; приобретает новый опыт целенаправленного взаимодействия с предметной средой, партнёрами; учится управлять собой.

*Он начинает открывать собственные возможности: «я могу», «я выбираю», «я творю», «я оцениваю», «я свободен», что является стимулом к его личностному развитию.*

### ВЫВОД

При правильной организации жизнедеятельности детей в детском саду:

- Сохраняется и улучшается психологическое и физическое здоровье ребёнка;

- Развивается эмоциональная, нравственно-волевая и интеллектуальная сфера;
- Активизируется возможность накапливать и применять социальный опыт;
- Происходит личностный рост через познание самого себя: «я могу», «я выбираю», «я творю», «я оцениваю», «я свободен»;
- Развивается творческий потенциал;
- Развивается любознательность, формируя познавательный интерес;
- Формируются элементы учебной деятельности.

### Литература:

1. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 23 ноября 2009 г. N 655 «Об утверждении и введении в действие федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования» /<http://www.rg.ru/2010/03/05/obr-dok.html/>
2. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / под ред. А.Г. Асмолова. М.: Просвещение, 2008/ Планируемые результаты начального общего образования. М.: Просвещение, 2010

## Формирование у старших дошкольников позитивного отношения к трудовой деятельности человека

Рыньгач Марина Анатольевна, воспитатель

МБДОУ «Детский сад общеразвивающего вида №56» (Мурманская обл., г. Апатиты)

*«Лучший способ вырастить детей хорошими — это сделать их счастливыми».*

*Оскар Уайльд*

Эти слова Оскара Уайльда вполне могут стать настоящим девизом для воспитателя детского сада. Ведь в глазах наших малышей мы все немного волшебники, которые могут абсолютно всё. Невозможно представить себе жизнь ребенка в детском саду без веселых досугов и развлечений, шумных праздников и соревнований, интересных игр и увлекательных аттракционов. Одни развивают сообразительность, другие — смекалку, третьи — воображение и творчество, но объединяет их общее — воспитание у ребенка потребности в эмоциональном восприятии жизни. Ребенок познает окружающий мир, учится любить его.

Понимая, что воспитание — не сумма мероприятий, а мудрое общение взрослого с живой душой ребенка, стараемся наполнять педагогической ценностью такие формы взаимодействия педагогов, детей и родителей, как совместные праздники, которые положили начало новой традиции — «Сладкие вечера».

Основная тематика наших групповых традиционных «Сладких вечеров»: «Дни именинников», «Встречи с интересными людьми», «Приобщение к народным истокам», «В гостях у матушки Природы».

Цель таких мероприятий — поддерживать и развивать благоприятную атмосферу общения детей и взрослых, воспитывать у детей самостоятельные проявления внимания и доброжелательности, позволять ребенку почувствовать себя нужным и любимым сверстниками и воспитателями. Самое главное, чтобы праздник понравился детям. Выбирая темы для мероприятий, советуемся с родителями группы, приглашаем в гости людей разных профессий и специальностей, приобретаем необходимый инвентарь, призы, подарки.

При проведении «Дня именинника» создаем атмосферу настоящего праздника. Десяток надувных шаров может обеспечить приподнятое настроение. Игры, шутки, разные сюрпризные моменты сплавляют детей группы. А совместное изготовление подарков именинникам, поздравительных плакатов, открыток, заучивание стихов, песен воспитывает такие чувства, как внимание друг к другу, соучастие, доброту, чуткость, доброжелательность, щедрость и умение дружить.

Уточнению и расширению знаний о богатстве и мудрости русской народной культуры, воспитанию добрых

нежных чувств к русскому народному прикладному искусству и фольклору способствуют тематические вечера «Приобщаем к народным истокам». Проводим эти вечера в музее «Русская изба». Атмосфера русского быта создает определенный эмоциональный настрой, наполняет душу детей красотой и добротой, помогает раскрыть смысл старинных слов. Темы вечеров разнообразны: «Эти мудрые русские сказки», «Пословица не даром молвится», «Отгадайте-ка загадки», «Краса ненаглядная», «Золотые руки мастеров», «Традиции россиян» (русские народные праздники). Результатом таких праздников является изготовление детьми русских народных игрушек, употребление в обиходной речи пословиц и поговорок, драматизация сказок, потешек, создание коллекций «Чудо-чудное, диво-дивное!» (русские народные игрушки), «Умелые руки не знают скуки» (вышивки руками мам и бабушек).

Очень эффективным средством в воспитании положительного отношения к труду взрослых людей является общение с человеком труда. Поэтому «Встречи с интересными людьми» стали хорошей традицией нашей группы. Во время этих встреч расширяются и обогащаются знания детей о профессиях, значимости общественного труда. Зачастую дети имеют смутное представление о мире профессий взрослых, особенно, если процесс труда недоступен для наблюдения (например — труд горняка, сельскохозяйственный труд) или результат труда не выражен материально (например — труд экономиста, бухгалтера, педагога). Именно непосредственное общение с людьми труда обладает возможностью сформировать у детей понимание, что каждый взрослый человек является носителем определенной профессии. Что человек выражает себя в трудовой деятельности, что результатом его труда пользуется все общество, и трудом мамы и папы можно и нужно гордиться, от трудовой деятельности родителей зависит благосостояние семьи, а от выбора профессии зависит жизненный путь человека. В работе над данной проблемой, была поставлена задача — помочь ребенку старшего дошкольного возраста осознать на доступном ему уровне личностную и социальную значимость трудовой деятельности взрослых на примере профессии родителей.

Самое яркое событие для детей — приход в гости родителей с рассказами о своих профессиях, а иногда и с ре-

зультатами своего труда. Так одна из мам рассказала о профессии милиционера, о том, что милиционер не только борется с преступниками, но и следит за порядком на улицах города, чтобы всем хорошо жилось в городе Апатиты. Дети с интересом рассматривали форму, погоны, награды, задавали разные вопросы.

С рассказом о своей профессии в гостях побывала другая мама — она ветеринар. Ребята познакомились с условиями содержания дома домашних животных: кошек, собак. Мама рассказала, какими болезнями болеют животные, разные интересные случаи. Дети в ответ поделились рассказами о своих домашних питомцах.

В своей работе уделяем большое внимание ознакомлению с трудом рабочих рудников, где добывают камень плодородия апатит и обогащательных фабрик. На фабриках этот минерал перерабатывают, изготавливая азотистое удобрение для полей, огородов. Многие родители наших воспитанников работают на этих предприятиях. Дети знали, кем работают их родители, а вот, что делают, знали немногие.

Встреча с одним из пап, работающим на руднике буровым, помогла сформировать у детей представление о нелегком труде горняков, о значимости результатов этого труда в сельском хозяйстве всей нашей страны.

Мама одного из воспитанников, работающая в мельничном цехе обогащательной фабрики, раскрыла детям процесс переработки полезного ископаемого камня апатит в минеральное удобрение. Иллюстрации, фотографии, видеокассеты обогатили и конкретизировали представления детей о труде взрослых.

Рассказывая о своей работе, родители говорили о том, что труд их почетен, за хорошую, добросовестную работу многие отмечены специальными наградами.

В результате проведенной работы дети не только открыли для себя увлекательный мир трудовой деятельности взрослых, но и по-новому взглянули на своих родителей, осознали их в новой социальной роли человека-труженика. В своих высказываниях наши воспитанники стали оценивать отношения людей к своим трудовым обязанностям, замечать взаимосвязь трудовых процессов, общественную направленность труда.

## Формирование основ духовно-нравственной личности ребёнка-дошкольника

Урванова Наталья Юрьевна, воспитатель

МБДОУ «Детский сад общеразвивающего вида №56» (Мурманская обл., г. Апатиты)

**В** общей системе воспитания граждан России патристическое воспитание стало приоритетным, чтобы дать новый импульс духовному оздоровлению народа. Для развития чувства патриотизма важно давать детям начальные знания о Родине, базисные представления о нашей стране,

народе, обычаях, истории, культуре. Поэтому целью работы стало формирование основ духовно — нравственной личности с активной жизненной позицией и творческим потенциалом, способной к самосовершенствованию и гармоничному взаимодействию с другими людьми.

Работая в данном направлении, исходим из принципа, что путь воспитания любви к Отечеству выстраивается в логике «от близкого к далекому»: от любви к родному дому, детскому саду, к своей улице, к городу до любви к родной стране.

Система работы по воспитанию патриотических чувств у детей в процессе приобщения к культуре и истории родного края имеет следующие задачи:

1. Создать условия для формирования нравственной основы чувства патриотизма как общечеловеческой ценности — любви к своей семье, детскому саду, родному краю, стране, людям, населяющим ее.
2. Заинтересовать детей историей их семей, детского сада, города.
3. Знакомить с русскими народными традициями, прививать любовь и уважение к ним.
4. Развивать коммуникативные и социальные навыки.
5. Заложить основу системных знаний, сформировать навыки работы с информацией.

Любой край неповторим: своя природа, свои традиции и свой быт. Отбор педагогом соответствующего материала по родному краю позволяет сформировать у дошкольников представления о том, каким культурным наследием знаменита малая Родина. Очень важно показать ребенку и рассказать историю, традиции, достопримечательности родного края.

Формы работы с детьми:

- беседы о Родине и об истории своего народа;
- беседы о природе;
- чтение художественной литературы на патриотические темы;
- составление альбомов;
- организация выставок детского и семейного творчества;
- разучивание стихов и песен о Родине, об Отчизне;
- целенаправленные игры;
- встречи с интересными людьми;
- экскурсии.

Особое место в воспитании любви к своей малой Родине принадлежит экскурсиям. В младших группах дети знакомятся с детским садом и работой его сотрудников. Цель данной работы — показать детям результат труда многих людей и сформировать положительное и доброжелательное отношение к труду. В старшем возрасте большое значение уделяется экскурсиям по городу: знакомство с улицами, площадями, с зданиями жилого, социального и культурного назначения. Впечатления от увиденного дети отражают в разных видах деятельности: в конструировании, рисовании, лепке, в строительных и сюжетно-ролевых играх.

Рассказывая детям о современных зданиях, особое внимание обращаем на разные виды и стили архитектурных сооружений, например, здание библиотеки имеет вид развернутой книги, на площади Ленина есть высокое здание Научного Института, домики Академического городка односторонние, имеют свою индивидуальную архитектуру —

это лаборатории, где работают ученые. По результатам экскурсий в совместной работе с родителями и детьми были оформлены альбомы «Моя улица», «Мой микрорайон» «Мой город». Воспитание любви к родному городу невозможно без ознакомления с его достопримечательностями. Посещая с детьми выставки работ местных художников, «Каменный цветок», музея камня, музея Воинской славы школы №7, городской детской библиотеки, Дома творчества, дошкольники получают много новых и интересных знаний о родном городе, об интересных и творческих людях, которые работают и живут рядом с нами. Ознакомление детей с рабочими профессиями людей нашего края также важно, но не всегда возможно показать детям работу промышленных предприятий и производств. Для этого была проведена большая совместная работа с родителями по изготовлению макетов: «Карьер», «Расвумчоррский рудник», «Фабрика АНОФ-2».

В целях воспитания любви и бережного отношения к родной природе вместе с детьми и родителями наблюдаем за сезонными изменениями в природе, трудимся на участке детского сада: соорудили клумбы, «альпийскую горку», посадили разнообразные цветы и кустарники. Дети бережно ухаживали за посадками и узнавали много интересного о растениях Кольского полуострова. В зимнее время уголки природы в группах дают возможность детям каждый день ухаживать, наблюдать, экспериментировать и любоваться красотой цветущих растений. Знакомя детей с природными и климатическими условиями родного края, изготовили макеты «Тундра зимой», «Тундра летом», «Арктика», которые используются как дидактический и игровой материал. Мини музей родного края в ДОУ позволяет детям более внимательно изучить и рассмотреть многие его экспонаты, расширять и обогащать представления о природе родного края.

Воспитание нравственных чувств у дошкольников невозможно без приобщения детей к национальным традициям и культуре родной страны. Данная работа заключается в том, чтобы познакомить детей с историей русского народа, привить ребенку интерес и любовь к обычаям и традициям. Работа с детьми начинается с рассказывания потешек, поговорок, дразнилок, отгадывания загадок. Знакомство с фольклором развивает в детях интерес к окружающему миру, народному слову и обычаям, воспитывает художественный вкус. Дети с удовольствием используют малые фольклорные формы в свободной деятельности, играх. Особое внимание уделяем русским народным сказкам. Дети не всегда могут правильно воспринимать сведения о назначении того или иного предмета быта прошлых времен, о характере взаимоотношений между людьми. Вот пример: любой из нас с раннего детства знает сказку «Колобок», в которой бабка ходила скрести муку по сусекам. Мы с удовольствием рассказываем ее детям, но у них возникает вопрос «Что такое сусеки?». Хорошо, если в тексте есть сноска, информация о том, что сусеки — это сундуки или лари для хранения муки, но даже подобная сноска недостаточна, потому



что сундук и ларь устарели. Поэтому возникла необходимость создания в детском саду музея русской избы, который выполнял бы функцию демонстрации предметов народного быта. Собранные экспонаты служат в качестве дидактического материала для разных видов деятельности — для занятий по развитию речи, аппликации, рисованию, лепке, ручному труду, театральной деятельности. Занятия, которые проводятся в избе, позволяют детям соприкоснуться как можно ближе с бытом и жизнью своего народа в прошлом, понять смысл сказок и потешек, пословиц и поговорок, воочию увидеть много интересного. Музей русской избы дает возможность детям не только рассмотреть предмет со всех сторон, но и практически его освоить. Например, веретено дает возможность попробовать прясть; ухват — правильно вынуть чугунок из печи.

Знакомство детей с традициями русского народа осуществляется через такой вид деятельности, как народные праздники: «Осенины», «Рождественские колядки», «Масленица», «Пасха». Участие детей в народных праздниках учит их творчески самовыражаться, свободно общаться со сверстниками, получать всплеск положительных эмоций, приобщаться к родной культуре, дает возможность осмыслить назначение каждого праздника.

В наш век компьютеризации ребенку совсем не помешает иметь представление об играх, в которые играли наши бабушки и дедушки. Для проведения данной работы сделали подборку народных игр: подвижных, хороводных, словесных.

Приобщать детей к народному творчеству можно через организацию продуктивной деятельности: рисование, лепка, ручной труд. Познавая народные промыслы, дети с удовольствием расписывают дымковскую барышню, лошадок, хохломские ложки, жостовские подносы, подбирают самые яркие краски и создают узоры. Эти занятия помогают узнать детям об игрушке прошлого века, замечать, как умело люди мастерили и расписывали красивые и очень добрые по внешнему виду игрушки, которые радовали и детей, и взрослых.

Работа с родителями составляет существенную часть деятельности детского сада. Ведь те культурные эталоны, духовные ценности, которых придерживается семья, как правило, и усваивает ребенок. Для ребенка всегда дорого то, что сделано своими руками, а если это сделано вместе с папой и мамой, то эта поделка, игрушка является наиболее ценной. На занятиях семейного клуба «Содружество» вместе с детьми и родителями учились изготавливать народную куклу-закрутку, узнали историю ее возникновения.

Воспитание патриотических чувств у детей в процессе приобщения к истории и культуре родного края и страны является важнейшей стороной формирования и развития личности ребенка. И только совместно воздействие таких факторов, как семья, ближайшее окружение, детский сад, объединенных в одну образовательную систему, позволяет воспитывать у ребенка чувство патриотизма, любви к своей Родине, народу и его культуре.

## Моделирование, как основа развития связной речи детей дошкольного возраста

Хаустова Светлана Станиславовна, воспитатель

МБДОУ «Детский сад общеразвивающего вида №56» (Мурманская обл., г. Апатиты)

**О**владение родным языком, развитие речи — самые важные приобретения ребёнка в дошкольном детстве и сложнейшая задача дошкольного воспитания. Психологи подчеркивают, что в связной речи отчетливо выступает тесная связь речевого и умственного развития детей. «Ребёнок учится мыслить, учась говорить, но он также и совершенствует речь, учась мыслить» (Ф.А.Сохин). Развитие связной речи происходит постепенно вместе с развитием мышления и связано с усложнением детской деятельности и общением с окружающими людьми.

Эффективный способ решения проблемы развития интеллекта и речи ребёнка — **моделирование**, благодаря которому дети учатся обобщенно представлять существенные признаки предметов, связи и отношения в реальной действительности. Обучение моделированию целесообразно начинать в дошкольном возрасте, так как, по данным Л.С. Выготского, Ф.А.Сохина, О.С.Ушаковой, дошкольный возраст — период наиболее интенсивного становления и развития личности. Развиваясь, ребёнок

активно усваивает основы родного языка и речи, возрастает его речевая активность.

Широкую известность приобрели работы Л.А. Венгера и его учеников по проблемам моделирования в различных видах деятельности: для обучения связной речи используются схематические изображения персонажей и выполняемых ими действий. Сначала создаётся картинно-схематический план смысловой последовательности частей прослушанного текста художественного произведения. Постепенно у ребёнка формируются обобщенные представления о логической последовательности текста, на которые он ориентируется в самостоятельной речевой деятельности.

Проанализировав свою работу, пришла к выводу, что необходимо искать более эффективные методы обучения детей связному рассказыванию, пересказыванию близко к тексту, не пропуская основных деталей предметов. Ребёнку надо помочь осознать процесс построения текста и осмыслить его содержание. Из всех существующих при-



ёмов, помогающих в овладении связной речью, самым эффективным оказался приём моделирования.

Поставила перед собой следующие задачи:

1. Развивать у детей простейших формы символизации.

2. Развивать мышление и воображение, эмоциональную отзывчивость, память при использовании схем, заместителей.

3. Учить создавать воображаемые образы и отбирать заместители для обозначения персонажа сказки, узнавать сказочные ситуации по схеме.

4. Развивать умения подбирать заместители по цвету, величине, форме, характеру персонажа сказки.

5. Развивать понимание текста на основе построения наглядной модели.

В работе с детьми использовала заместители-кружки по заданным признакам (величина и цвет) и картинно-схематические планы, которые содержали последовательность высказывания. В схеме отображалось детальное содержание текста, с помощью которого малыши учились составлять описательные рассказы и пересказывать хорошо знакомые сказки. Дети самостоятельно подбирали кружки к каждому сказочному герою и объясняли свой выбор. С помощью схем и заместителей дети легко и без пропусков рассказывали сказки, составляли описательные рассказы по сказочным персонажам.

В младшей группе к концу года дети активно стали отвечать на вопросы по содержанию прочитанных произведений, занятия проходили в более живой форме, где каждый ребёнок принимал участие в нем: если не рассказывал, то читал схему, проговаривая строки из текста в соответствии с картинкой. Дети научились сопереживать, оценивать действия и поступки сказочных героев, большинство детей стали с легкостью использовать схемы вне занятий.

Таким образом, систематически применяя на занятиях по развитию речи модели (схемы), добились важных результатов в речевом развитии детей. Программа средней группы предполагает продолжение работы, начатой во второй младшей группе.

Главная задача развития умственных способностей, начиная со средней группы, определяется авторами программы как развитие способностей к наглядному моделированию. Для того чтобы правильно выстроить свою работу в средней группе, провела диагностику детей по развитию речи на начало года по следующим критериям:

1. Умение пересказывать и рассказывать знакомые произведения.

2. Умение составлять описательные рассказы, опираясь на наглядный материал.

3. Умение рассказывать из личного опыта.

4. Участие в играх, инсценировках по литературным произведениям.

Проанализировав результаты диагностики, поставили перед собой следующие развивающие задачи:

- Освоение действий замещения персонажей сказки.

• Развитие действий построения двигательной и сериационной моделей сказки как основы для её пересказа.

• Освоение действий моделирования игрового пространства при проведении игры-драматизации.

• Освоение действий передачи отношения к персонажам сказок с помощью самостоятельно придуманных символических средств.

В средней группе дети передают своё эмоциональное отношение к сказке не только с помощью таких элементарных средств, как цвет и форма, но и используют характерные атрибуты персонажей, их действия, т.е. происходит усложнение осваиваемых символических средств. При этом в качестве средства, помогающего ребёнку при пересказе, выступает наглядная пространственная модель сериационного или двигательного типа.

Занятия по пересказу русских народных сказок строю по определённой структуре:

• Знакомство со сказкой и показ иллюстраций.

• Беседа по содержанию произведения, в которой дети давали характеристику сказочным персонажам, их действиям и поступкам.

• Освоение действия замещения: выбор заместителей по заданному признаку (цвету, форме, величине).

• Пересказ сказки, опираясь на наглядно-пространственную модель.

При знакомстве со сказкой «Смоляной бычок» показала детям большой фланелеграф с вырезанным из бумаги домиком — «Это домик, в котором жила Танюша с дедушкой и бабушкой. А вместо бычка и тех зверей, которые к нему приходили, будут вот эти кружки (черный, коричневый, серый и белый), давайте подумаем, какими кружками мы будем обозначать наших сказочных зверей». После того, как заместители выбраны, дети рассказывают сказку у фланелеграфа, отбирая соответствующие кружки и располагая их на игровом поле, тем самым, создавая пространственную модель двигательного типа.

При знакомстве со сказкой «Рукавичка» дети выбирали заместители не по цвету, а по величине. На фланелеграфе в центр прикреплялась бумажная рукавичка, в угол семь полосок разной длины, дети подбирали заместители ко всем персонажам сказки, обосновывая свой выбор: маленькая полоска — это мышка, полоска побольше — зайчик, самая большая — медведь. Таким образом, в основе пересказа сказки «Рукавичка» выступала наглядная пространственная модель сериационного типа (раскладывание полосок от самой маленькой до самой большой).

Таким образом, в процессе занятий у детей развивается умение пересказывать сказки, опираясь на заместители; они осваивают действия построения наглядной модели сказки как основы для её пересказа.

Важную роль в развитии связной речи детей играют дидактические игры на описание предметов: «Скажи, какой», «Кто больше узнает и назовёт», «Угадай по описанию», «Чудесный мешочек», «Магазин игрушек».

Эти игры помогают научить детей называть характерные признаки, качества, действия; побуждают к активному участию детей высказывать своё мнение; формируют умение связно и последовательно описывать предмет.

Дидактические игры на формирование представлений о последовательности действий персонажей путём разгадывания соответствующих картинок-схем: «Расскажи сказку по картинкам», «Скажи, что сначала, что потом», «Я начну, а ты закончишь», «Кто знает, тот дальше продолжает».

Такие игры способствуют связному рассказыванию, последовательному описанию сюжета произведения.

Очень интересно проходили занятия по развитию речи, где дети сочиняли свои истории с опорой на заместители и передавали своё отношение к придуманному персонажу при помощи символических средств. На такие занятия приносила чудесную шкатулку со сказками: дети получали из шкатулки героев своей сказки — кружки разного

цвета и придумывали интересные истории про них. В процессе этих занятий у детей развивалось воображение, совершенствовалось действие «опредмечивания» заданных элементов действительности.

Анализируя результаты проделанной работы, можно сделать вывод, что использование наглядных схем при пересказе и составлении описательных рассказов заметно облегчает дошкольникам овладение связной речью. Наличие зрительного плана делает рассказы четкими, связными и последовательными. Наглядно-пространственные модели сериационного или двигательного типа помогают ребёнку определять главные структурные компоненты сказки при пересказах.

Таким образом, усвоение дошкольниками различных форм символизации и приемов наглядного моделирования помогают ребенку выражать свою объективную позицию по отношению к действительности, служат основанием для последующего развития познавательных и творческих способностей.

## Игра-экспериментирование с природным материалом, как средство развития восприятия у детей раннего возраста

Чеканова Александра Викторовна, воспитатель

МБДОУ «Детский сад общеразвивающего вида №56» (Мурманская обл., г. Апатиты)

Мышление ребенка до трех лет непосредственно связано с восприятием — он мыслит, устанавливая связи между воспринимаемыми предметами и действуя с ними. Отметим: среди всех психических процессов главная роль в раннем возрасте принадлежит именно восприятию. Поведение и сознание целиком определяются тем, что воспринимает ребенок здесь и сейчас. Все переживания сосредоточены на окружающих его предметах и явлениях.

Как у взрослых, так и у ребенка экспериментирование направлено на познание свойств и связей объектов и осуществляется как управление тем или иным явлением. В процессе свободного экспериментирования малыш приобретает возможность вызывать или прекращать какое-либо явление, изменять его в том или в ином направлении; получая новую, порой неожиданную информацию, устанавливает практические связи между собственными действиями и явлениями окружающего мира, совершает своего рода открытия. Открытия эти ведут к перестройке, как самих действий, так и представлений об окружающих предметах. В данной деятельности явно представлен момент саморазвития: в результате преобразований объекты раскрывают новые свойства, которые в свою очередь, позволяют ребенку строить новые, более сложные преобразования. Экспериментирование стимулирует к поискам новых действий и способствует смелости и гибкости мышления. Самостоятельное эк-

спериментирование дает ребенку возможность опробовать разные способы действия, снимая при этом и страх ошибиться, и скованность мышления готовыми схемами действия.

Роль воспитателя, заключается не только в том, чтобы показать способ действия или руководить действиями ребенка, но и в том, чтобы стимулировать его интерес к предметам, пробуждать любознательность и познавательную активность. Исполнение этой роли предполагает показ специальных интригующих, загадочных объектов, обладающих скрытыми свойствами. Возможность оперировать ими, открывать их новые свойства стимулирует, в свою очередь самостоятельную поисковую активность.

Задача педагога в работе с детьми раннего возраста — заложить первые представления и ориентиры в мире природы. Природа существует в жизни малыша с самого рождения. Знакомя детей с природой, мы выбрали такие привычные и знакомые вещества, как песок и вода. Песок и вода могут присутствовать в группе весь год. Дети узнают их свойства, играют с ними, проявляют творческие качества, развивают воображение, восприятие и сенсомоторные способности, а так же мелкую моторику.

Для того чтобы ребенок познал свойства предметов, в его развивающую среду их надо ввести, а наряду с этим следует проводить игры — экспериментирования и занятия по развитию тактильных чувств ребенка.

Малыши проводят эксперименты: льют, переливают из одной емкости в другую, процеживают через сито, переливают через лейки, через трубочки. Видят и понимают, какие предметы не тонут в воде и почему; из какого песка можно лепить и строить, а из какого нет. Малыши очень любят эти игры — эксперименты!

В каждом месяце проводим 3–4 занятия. Темы занятий по знакомству с песком: «Сыпем, лепим», «Постройка из песка домика для зайчика», «Отпечатки наших ручек», «Пирожки для куклы Кати», «Норки для ежат», «Посадим огород». Играя с детьми, показываем им, какой песок сухой, какой мокрый, как получается кулич из мокрого песка и не получается из сухого. Все свои действия обязательно комментируем, проговариваем, развивая речь малыша. Играя с песком, дети очень любят закапывать и потом раскапывать различные игрушки. Малыши трогают песок, пересыпают, копаются в нем руками, игрушками — чем не занятие для развития мелкой моторики?

Наряду с ознакомлением со свойствами песка знакомим детей и со свойствами воды. Темы занятий по знакомству с водой: «Наливаем — выливаем», «Ловись рыбка», «Поймай шарик», «Как растения пьют водичку», «Уточка плавают», «Моем овощи и фрукты». Игры с водой не только увлекательные, но и очень полезные: дети получают возможность устанавливать физические закономерности, овладевать представлениями об изменении вещества, познавать его свойства и возможности. Во время этих игр обращаем внимание малышей на то, как ведут себя в воде предметы из разных материалов, разного размера и веса, с отверстиями или без. Проводя игры с водой, включаем приемы самомассажа ладоней и пальцев, т.е. поглаживания, манипуляции, при которых рука скользит по коже. Опыты и наблюдения повторяются, усложняются, переносятся из группы в природную среду и наоборот.

Знакомство со свойствами воды и песка на занятиях проводим поэтапно:

1 этап: привлечь внимание малыша к тактильному объекту.

2 этап: показать, как обследовать объект.

3 этап: дать малышу действовать самостоятельно.

Для игр — экспериментирования и занятий с малышами в нашей группе оборудован центр «Песок — вода», с необходимым набором предметов и оборудования: наборы плавающих и неплавающих предметов, чашечки, стаканчики, лейки, трубки, черпачки, песочные наборы, ситечки и другие предметы. К любому занятию с ребенком подходим творчески, стараемся увлечь, заинтересовать малыша.

Игры — экспериментирования способствуют развитию воображения. Ребёнок изучает свойства и назначения предметов, знакомится с миром, учится наблюдать. Игра способствует развитию мелкой моторики, помогает освоить понятия: пустой, полный; широкий, узкий; легкий, тяжелый. Дети учатся устанавливать физические закономерности, овладевают представлениями об объёме, форме, изменениями веществ, свойств и возможностей того или иного материала. Учатся способам обследования материала (сжать песок в руке и сыпать с ладони). Игра — экспериментирование развивает фантазию, творческие способности, воспитывает положительное отношение к своей работе, работам своих товарищей, аккуратность в работе, желание играть рядом с товарищами. Формирует у детей навык практического экспериментирования с разными материалами. Такие игры чрезвычайно полезны для разных сторон развития, и, конечно же, делают жизнь детей полнее и интереснее.

Важно помнить, что занятия должны создавать у детей хорошее настроение, доставлять удовольствие. Малыш радуется тому, что узнал что-то новое, радуется своему достижению, умению что-то сделать самому. Радость — залог успешного развития детей на ступени раннего возраста.

#### Литература:

1. Первые шаги. Материалы московского городского конкурса «Первые шаги» (Модель воспитания детей раннего возраста) 2001–2002 года. — М.: ЛИНКА — ПРЕСС, 2002.
2. Самые маленькие в детском саду. (Из опыта работы московских педагогов) / Авт.-сост. В. Сотникова. М., ЛИНКА-ПРЕСС, 2005.
3. Соломенникова О.А. Занятия по формированию элементарных экологических представлений в первой младшей группе детского сада. Конспекты занятий — М.: Мозаика — Синтез, 2008.
4. Теплюк С.Н. Занятия на прогулке с малышами: Пособие для педагогов дошкольных учреждений. Для работы с детьми 2–4 лет. — М.: Москва — Синтез, 2005.

## От театра кукол в детском саду к познанию себя в окружающем мире

Чеканова Олеся Леонидовна, музыкальный руководитель  
Детский сад общеразвивающего вида №56 (г. Апатиты, Мурманская обл.)

Театр кукол — наиболее распространённая форма организации детского досуга в детском саду. Кукольные спектакли пользуются заслуженной любовью детей и приносят огромное удовольствие организаторам постановок. Кукла сама по себе очень близка детскому восприятию, ведь с этой игрушкой они знакомы с самого раннего детства, поэтому и воспринимают её как близкого друга. А если этот до сих пор безмолвный друг неожиданно оживает у них на глазах, сам рассказывает истории, поёт, смеётся и плачет — это зрелище превращается для них в настоящий праздник.

Однако нельзя рассматривать кукольный театр только как развлечение. Очень важно его воспитательное и познавательное значение. В дошкольный период у ребёнка начинают формироваться отношение к окружающему, характер, интересы. Именно в этом возрасте очень полезно показывать детям примеры дружбы, доброты, правдивости, трудолюбия.

Кукольный театр — искусство синтетическое, он воздействует на маленьких зрителей целым комплексом художественных средств. При показе спектаклей кукольного театра применяются и художественное слово, и наглядный образ — кукла, и живописно-декоративное оформление, и музыка — песня, музыкальное сопровождение. Умелое использование кукольного театра оказывает большую помощь в повседневной работе детского сада по умственному, нравственному, эстетическому воспитанию дошкольников.

Роль кукольного театра в развитии ребёнка-дошкольника невозможно переоценить. Прежде всего, кукла помогает установить контакт с ребёнком, если он «закрепощён», эмоционально «зжат», боится незнакомых людей. Маленькая кукла вызывает меньше страха, опасений, и с ней ребёнок, особенно младшего возраста, быстрее идёт на контакт, нежели со взрослым. Дети, которые избегают прикосновений, скорее соглашаются дать руку и поздороваться с куклой, чем с педагогом. Активно взаимодействуя с куклой, ребёнок постепенно становится более открытым, смелым в прямых контактах с окружающим миром, с людьми. Это позволяет ребёнку-дошкольнику наиболее безболезненно пройти период адаптации к школе, новым педагогам, учебным программам, а зачатую, и к новому детскому коллективу.

Ознакомление с играющими куклами начинается уже в раннем возрасте. Надев на руку куклу — котёнка, собачку, петрушку, взрослый поёт (мелодичные звуки привлекают внимание малыша) потешку, попевку, шутку, подражает голосам разных животных, вызывает у ребёнка положительную эмоциональную реакцию, которая в свою очередь способствует раннему формированию у ребёнка эстетического вкуса, эмоциональных творческих потребностей.

В младших группах разыгрываются знакомые детям стихи, сказки, песенки с помощью настольного театра. Сказка «Репка», например, иллюстрируется с помощью плоскостных кукол. А с весёлым Петрушкой, даже не прячущимся за ширмой, дети охотно здороваются за руку, отвечают на его вопросы.

С детьми третьего и четвёртого года жизни разыгрывают простейшие сюжеты знакомых сказок, используя элементы костюмов и шапочки с силуэтами персонажей. Ребята охотно подключаются к драматизации сказки при помощи фланелеграфа, настольного и пальчикового театра.

Дети пятого и шестого года жизни уже, как правило, знают и любят кукольный театр, с большим желанием участвуют в инсценировках. Перед педагогом стоит задача побуждать дошкольников к самостоятельным театрализованным играм, к драматизации знакомых литературных произведений. Детей этого возраста уже можно обучать вождению кукол — петрушек и марионеток.

Опосредуя куклами взаимодействие с другими людьми, робкие дети начинают постигать процесс общения со сверстниками. Исполняя роли персонажей с разными характерами, дети «примеривают» на себя разные модели социального поведения. Играя роль Волка или Медведя, ребёнок может выразить агрессию, играя роль Зайчика — осторожность, играя роль Петушка — решимость и храбрость. Этот опыт позволяет ребёнку впоследствии в различных жизненных ситуациях проявлять и терпимость, и настойчивость, и доброту.

Для ребёнка персонаж кукольного театра — это, прежде всего, игрушка. Ребёнок видит, как с помощью кукол разыгрываются спектакли и начинает понимать, что они созданы для того, чтобы «пересказать» содержание сказки. Примерно к среднему дошкольному возрасту ребёнок сам уже без помощи кукол пробует повторить и разыграть знакомую сказку. Активные дети всегда с удовольствием играют роли: надевают костюмы, говорят и действуют. Но для многих детей выйти на сцену — серьёзное испытание. Нередко от лица куклы ребёнок впервые отваживается произнести слова со сцены. Он психологически прячется за куклу.

В руках взрослого кукла — помощник в решении многих педагогических задач. С помощью куклы можно создать игровую мотивацию продуктивной деятельности детей, давать от лица куклы адекватную оценку продукта деятельности ребёнка без риска вызвать его обиду или сопротивление. Такое использование персонажей наиболее эффективно в работе с детьми среднего и младшего дошкольного возраста.

В кукольном спектакле могут участвовать и взрослые и дети. Такая деятельность обогащает детей новыми впе-



чатлениями, знаниями и умениями, развивает интерес к литературе, музыке, театральному искусству, формирует эстетический вкус. Это большая возможность для педагогов осуществлять различные воспитательные, образовательные, нравственные задачи не назидательным способом, а непосредственно, не заметно для детей, которые, как правило, увлечены театральным действием.

Музыка в кукольных спектаклях звучит по ходу сюжета, когда персонажи поют, танцуют или просто слушают игру на скрипке, фортепиано, гармошке, свирели и др. Музыка вводится с целью создания определённого настроения, в качестве музыкального оформления. Однако в кукольном спектакле она не всегда носит вспомогательный характер. Зачастую музыка играет очень важную роль. На какое количество времени хватит внимания ребёнка — дошкольника, если он во время театрализованного действия неподвижно сидит на стуле? Не более чем на 10 минут. А если он принимает активное участие в спектакле, например, исполняя в роли зрителя какое-нибудь особо важное для успешного продолжения спектакля музыкальное произведение? Это количество возрастает в два (иногда и в три) раза! При этом формируются эмоциональная отзывчивость детей, навыки хорового пения и детского исполнительского мастерства (одно дело — петь для зрителей, и совсем другое — для самих артистов!).

Музыкальный репертуар для таких спектаклей готовится с детьми заранее на музыкальных занятиях, при этом детям необязательно знать, где он будет ими использован. Это поможет сохранить момент сюрпризности.

Насыщенность спектаклей эмоциональными и занимательными моментами также повышает заинтересованность детей. Коллективные сопереживания детей формируют у них зачатки социальных чувств и отношений.

Спектакли с участием кукольного театра займут определённое место в системе работы детского сада при условии:

— наличия и развития представлений и интереса детей к различным видам театра;

— овладения детьми правилами и приёмами театрализованной деятельности;

— серьёзного, искреннего, эмоционально-положительного отношения педагога к играм детей в театр.

Постановка кукольного спектакля с участием детей — дело очень трудоёмкое, требует больших эмоциональных затрат и творческой энергии как руководителей, так и самих актёров — детей. При этом очень важно учитывать несколько психологических факторов. Процесс выявления, обнаружения эмоций некоторых детей, когда он происходит в присутствии всей группы, необходим не только воспитателю, который использует его как условие изменения несоответствующей позиции ребёнка; этот процесс помогает дошкольникам понимать друг друга, заострять внимание на сильных и слабых сторонах характера сверстника, проникнуться его переживаниями. Атмосфера глубокого взаимопонимания — благоприятная почва для устранения неэтичных, эгоистических тенденций детей, воспитания отзывчивости, чуткости к добру и непримиримости к злу. Средствами влияния на чувства детей являются: целенаправленное взаимодействие с нравственно — противоречивыми персонажами, искреннее, эмоционально выраженное отношение самого педагога ко всем моментам сказки или ролевой игры и, наконец, активная позиция чутких, отзывчивых детей, которых всегда много в группе.

На первых порах педагогу очень трудно организовать подобные представления, не сразу приходит умение быстро и творчески реагировать на эмоциональные отклики и актёров и зрителей, чётко ориентироваться в затруднительных моментах и абсолютно незаметно направлять весь спектакль. Но, когда это умение приходит, работа над постановкой спектакля доставляет огромное удовольствие не только детям, но и участвующим в нём взрослым.

## 5. ПЕДАГОГИКА ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

### Формирование коммуникативных компетенций учащихся на уроках истории и обществознания

Абзалова Светлана Сергеевна, учитель истории и обществознания  
Нурлатская СОШ Зеленодольского района Республики Татарстан

Главной задачей современной российской школы является формирование конкурентоспособной языковой личности, способной адаптироваться к различным социальным условиям, обладающей высокой внутренней культурой и развитыми коммуникативными способностями. В связи с этим возрастает развивающая роль русского языка. Он должен стать средством формирования коммуникативной культуры и познавательных интересов учащихся. Развитая речь рассматривается как орудие познания мира и самого себя, а развитие речи становится центральной задачей развития личности. Эту важную задача должна решаться не только на уроках русского языка и литературы, но и истории, обществознания.

**Какими основными речевыми навыками и умениями должны овладеть школьники на уроках истории и обществознания?**

Речь идет о формировании у учащихся следующих общепредметных коммуникативных компетенций:

- **вдумчивого чтения**, что необходимо для успешного усвоения предметов гуманитарного цикла. Учитель должен постоянно уделять внимание развитию у школьников читательских интересов и навыков чтения, анализу текста, поиску нужной информации в справочной, научной и художественной литературе, составлению плана ответа по тексту, собственных вопросов к нему;
- **устного диалога**: задавать вопросы собеседнику, конструировать ответы на вопросы, свободно участвовать в беседе. Развитию диалогической речи учащихся способствуют такие виды учебной деятельности, как ролевая или деловая игра, инсценирование отдельных эпизодов и сцен, защита проектных работ и презентаций и др.;
- **письменного диалога**, включающего в себя грамотное оформление анкеты, заявления, резюме, написание эссе, сочинения-интервью и т.д.;
- **групповая работа** на уроках требует от ученика умения участвовать **в дискуссии**: спорить, отстаивая свою точку на различные вопросы, затронутые в дискуссии;
- **монологической речи**: давать развернутый ответ на вопрос, составлять словесное описание какого-либо события, исторического лица, рассуждение по заданной теме, выступление с устным сообщением, докладом, пре-

зентация проектной работы, проведение экскурсии в музей и т.д.;

- **грамотного письма**. Развитию письменной речи способствуют такие формы деятельности, как обучение конспектированию текста, составление плана ответа или статьи, эссе или сочинения на злободневную тему, составление памяток, инструкций, заполнение таблиц и др.

Работе над связной речью учащихся необходимо уделять внимание, начиная с младших классов. Любой урок начинаю с объяснения слов, записанных в теме. Внимание к словам и понятиям помогает учащимся увидеть богатство русского языка, готовит их к правильному пониманию формулировок в тестовых, олимпиадных заданиях и заданиях по ЕГЭ.

Важным средством формирования коммуникативной компетенции учащихся является словарная работа. Она должна быть организована таким образом, чтобы дети не ограничивались механическим запоминанием, а знали значение слова, сферу его употребления, умели находить ему применение в коммуникативных ситуациях. При подобной работе важна межпредметная связь с уроками русского языка, где при изучении раздела «Лексика» вводится понятие об активном и пассивном словарном запасе. Ученики приходят к выводу, что лексикон человека зависит от степени его начитанности, грамотности, внутренней культуры, что современному человеку необходимо постоянно пополнять свой словарный запас.

Совершенствовать лексикон учащихся можно, организуя работу с различными словарями и справочниками. Словарная работа может быть задана в качестве домашней работы.

Обогащению активного словаря ученика способствуют дидактические и ролевые игры, требующие речевой изобретательности, умения сказать об одном и том же разными способами. Например, игры «Не повторяться!», «Расскажи по-своему», «Объясни пословицу» дают хорошие результаты в 5–6-х классах на уроках истории. Смысл игры заключается в следующем: все по очереди высказываются на одну и ту же тему, но не повторяясь. Темы могут быть разные: описание исторического события, характеристика деятеля и т.д..

На уроках истории учащиеся должны научиться давать устную и письменную характеристику исторического лица, события, государства, выявлять причинно-следственные связи. Овладеть этим умением им могут помочь различные памятки — алгоритмы, в которых указаны пошаговые действия. Пользуясь ими, ученик легко даст как устный, так и письменный ответ. Использование схем, опорных конспектов и сигналов облегчает учащимся составление связного, логичного изложения материала и способствуют развитию устной монологической речи. Для достижения прочности овладения этим умением работа должна быть системной. Только тогда новый навык прочно закрепится в сознании школьника, и он сможет составлять рассказ логично, плавно, без ненужных пауз.

Значительную роль в формировании исторических знаний играют исторические источники: документы, научная литература и др. Использование их на уроках позволяет сделать изложение материала наглядным, учит детей мыслить, рассуждать, анализировать информацию. В современных учебных пособиях и дополнительной учебной литературе содержится много текстовых документов, помогающих школьникам легче усвоить учебный материал. В ходе беседы по этим документам учитель должен добиваться от них аргументированных, развёрнутых рассуждений и логичных выводов.

Работа по анализу текста на уроке способствует формированию у учеников важнейших коммуникативных умений: самостоятельно создавать устный и письменный текст, отражающий зрелую авторскую позицию, новизну суждений, высокий уровень языковой культуры. К текстам желательно прилагать разноуровневые задания.

Практика показывает, что творческие работы многих учащихся неинтересны, бедны по содержанию и оформлению из-за однотипного построения предложений. Для устранения этого недостатка в их письменной речи применяю такие виды учебной деятельности, как редактирование текста, сочинения — миниатюры.

Учащиеся младших классов почти не используют в качестве межфразовой связи вводные слова. Поэтому на уроках обучаю их употреблению вводных слов и предложений, помогающих выражать авторское отношение к событиям, людям, явлениям и облегчающих построение последовательного высказывания или развернутого ответа.

На всех этапах урока школьники должны иметь дело с образцовой литературной речью, будь то речь учителя или дидактический материал. Обучение литературному языку является важной составляющей на уроке.

Для развития коммуникативных способностей учащихся целесообразно строить учебные занятия в форме проблемного диалога, задавать проблемные вопросы, активно использовать **групповые формы работы**, как на уроках, так и во внеурочной деятельности.

Практикую в качестве домашней работы мини — сочинения, цель которых от лица исторических персонажей осветить какое-либо событие. Провожу «мозговые штурмы», «исторические суды» (над Иваном Грозным,

Наполеоном, Гитлером, Сталиным и др.), «круглые столы» («Благотворительность в современном мире», «Как решить глобальные проблемы человечества?»), дискуссии («Мои права и обязанности в обществе», «Я ребенок, но я гражданин»), деловые игры, внеклассные мероприятия: «Рыцарский турнир», «Интеллектуальное кафе», встреча с интересным человеком, интервью и др.

Среди методов, которые помогают учителю истории и обществознания формировать грамотную, аргументированную речь учащихся, следует выделить **учебную дискуссию**. Смысл данного метода состоит в обмене взглядами по конкретной проблеме. С помощью дискуссии учащиеся приобретают новые знания, учатся отстаивать собственное мнение. Главная функция учебной дискуссии — стимулирование познавательного интереса; а также обучение навыкам диалогической и монологической речи, рассуждения, самостоятельного высказывания, развитие навыков общения в коллективе, воспитание положительных качеств личности, толерантного отношения к людям.

Важнейшим условием эффективности учебной дискуссии является предварительная подготовка к ней учащихся, которая заключается в накоплении ими необходимых знаний. Без знаний дискуссия становится бессодержательной, а без умения правильно выражать мысли, убедить других она будет непривлекательной и запутанной. Поэтому учитель должен позаботиться о развитии у учащихся умений ясно и точно излагать свои мысли, чётко и однозначно формулировать вопросы, аргументировать ответ.

Дискуссии обогащают содержание уже известного учащимся материала, помогают его усвоению и закреплению. Учителя они информируют о системе знаний учащихся, особенностях их мышления, подсказывают направления дальнейшей работы. Неоценимо и воспитательное значение учебной дискуссии. Ее элементы можно применять на уроках с 5–6 класса, а в полном объёме использовать в работе со старшеклассниками.

Живой обмен идеями, мнениями, взглядами дает учащимся возможность познакомиться с различными точками зрения, учит внимательно слушать товарищей, аргументировано отстаивать свою позицию, оттачивать речь. Формирование их коммуникативной компетенции способствует разностороннему развитию языковой личности ребенка, а также предполагает необходимость гармоничного сочетания учебной деятельности с **деятельностью творческой**, связанной с развитием индивидуальных задатков учащихся, их познавательной активности, творческого мышления, способности самостоятельно решать различные коммуникативные задачи.

Ученики с желанием участвуют в **проектной деятельности**, выполняют творческие задания, входят в творческие группы по подготовке и проведению нестандартных уроков и внеклассных мероприятий. Проектно — исследовательские технологии позволяют развивать коммуникативные навыки и обеспечивают познавательную активность, самостоятельность ученика.

Внеклассные мероприятия активизируют интерес школьников к предмету, надолго остаются в их памяти и способствуют развитию их коммуникативной компетенции. С этой целью в 10-ых классах гуманитарного профиля веду факультативный курс **«Секреты образцовой речи»**, цель которого — формирование у учащихся коммуникативной культуры.

В содержание курса входят вопросы о нормах литературного языка, общественном значении хорошей речи, характеристика главных коммуникативных свойств русской литературной речи, как логичность, информационная насыщенность, эмоциональность, выразительность, точность, простота, чистота, уместность, грамотность, образность, богатство и благозвучие). В процессе обучения использую следующие методы работы: конструирование, анализ, редактирование текста или высказывания, ролевые и деловые игры, устные сообщения учащихся, дискуссия, написание сочинений, памяток, газетных статей, проектов и творческих работ, из-

готовление наглядных пособий: таблиц, презентаций, карточек, участие в работе школьного пресс-центра, научного сообщества, семинар, научно-практическая конференция.

Эффективность проделанной учителем работы по развитию коммуникативных навыков школьников на уроках истории и обществознания выражается в следующих результатах:

- в росте качества знаний по истории и обществознанию (в обучаемых учителем классах);
- в росте количества творческих и исследовательских работ, участия во внеклассных мероприятиях;
- в развитии коммуникативной компетенции учащихся;
- в росте количества призеров олимпиад, конкурсов муниципального, республиканского и федерального уровня;
- в значительном улучшении уровня воспитанности учащихся.

#### *Литература:*

1. Акишина А.А., Формановская Н.И. Русский речевой этикет. — М., 1986.
2. Андреев В.И. Деловая риторика: Практик. Курс делового общения и ораторского мастерства. — М., 1995.
3. Гойхман О.Я., Надеждина Т.М. Основы речевой коммуникации. Учебник. — М., 1997.

## **Системно-деятельностный подход как основа формирования метапредметных результатов**

Аксенова Наталья Ивановна, аспирант

Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования

**Б**азовым документом Концепции новых образовательных стандартов является программа развития универсальных учебных действий, призванная конкретизировать требования к результатам общего образования и дополнить традиционное содержание учебно-воспитательных программ. Необходимо оценивать готовность школьников к обучению на новой ступени образования не только и не столько на основе знаний, умений навыков, сколько на базе сформированности основных видов универсальных учебных действий. Основанием преемственности разных ступеней образовательной системы может стать ориентация на ключевой стратегический приоритет непрерывного образования — формирование умения учиться. [1]

В действующих в настоящее время образовательных стандартах 2010 года усилено внимание к формированию общеучебных умений и использованию приобретенных знаний и умений в практической деятельности и повседневной жизни. Однако этого не достаточно. Необходимо, сохраняя лучшие традиции российского образования, переориентировать его на новые образовательные ре-

зультаты, отражающие не только освоение предметного содержания (знаний и умений, опыта творческой деятельности), но и овладение метапредметными умениями (способами деятельности, применимыми как в обучении, так и при решении проблем в реальных жизненных ситуациях), а также включающие личностные результаты (систему ценностных отношений, интересов, мотивации учащихся).

В связи с тем, что приоритетным направлением новых образовательных стандартов становится реализация развивающего потенциала общего среднего образования, актуальной задачей становится обеспечение развития универсальных учебных действий как собственно психологической составляющей фундаментального ядра содержания образования. Поэтому важнейшей задачей является формирование совокупности универсальных учебных действий как метапредметных результатов образования.

В основе ФГОС лежит системно-деятельностный подход, который предполагает: ориентацию на результаты образования как системообразующий компонент Стандарта, где развитие личности обучающегося на основе усвоения универсальных учебных действий, познания и



освоения мира составляет цель и основной результат образования.

Данный подход, концептуально базируется на обеспечении соответствия учебной деятельности обучающихся их возрасту и индивидуальным особенностям.

Понятие системно-деятельностного подхода было введено в 1985 г. как особого рода понятие. Этим старались снять оппозицию внутри отечественной психологической науки между системным подходом, который разрабатывался в исследованиях классиков отечественной науки (таких, как Б.Г. Ананьев, Б.Ф. Ломов и др.), и деятельностным, который всегда был системным (его разрабатывали Л.С. Выготский, Л.В. Занков, А.Р. Лурия, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов и многие др.). Системно-деятельностный подход является попыткой объединения этих подходов. [2]

Особенностью системно-деятельностного подхода является положение о том, что психологические функции и способности есть результат преобразования внешней предметной деятельности во внутреннюю психическую деятельность путем последовательных преобразований. При этом содержание образования проектирует определенный тип мышления ребенка — эмпирический или теоретический в зависимости от содержания обучения. Содержание же учебного предмета выступает как система научных понятий, конституирующих определенную предметную область. В основе усвоения системы научных понятий лежит организация системы учебных действий. Как указывал В.В. Давыдов, первичная форма существования теоретического знания — это способ действия. [6]

Системно-деятельностный подход приводит к пониманию того, чем являются в широком смысле слова стандарты образования. Такой подход не отрицает ЗУНовского подхода. На операционально-технологическом уровне без ЗУНов ничего не получится. Вместе с тем, действует еще одна формула: компетенция — деятельность — компетентность. Компетенция как объективная характеристика реальности должна пройти через деятельность, чтобы стать компетентностью, как характеристикой личности. Эта формула помогает нам понять, что такое компетентность. Это знание в действии. И компетентностный подход не противостоит деятельностному, а снимается им.

Системно-деятельностный подход к результатам образования, означает, в частности, что изменяется представление о содержании образования. Его состав, в соответствии с принятым подходом к формированию стандарта и конкретизирующей его системой нормативных документов, определяется не только традиционной «ЗУНовской» составляющей, отражающей систему взглядов, идей, теорий, ключевых понятий и методов базовых наук, лежащих в основе школьных предметов, но и дополняется «деятельностной» составляющей, отражающей представления о структуре учебной деятельности на разных этапах обучения и при разных формах — индивидуальной или совместной — ее организации. [3]

Системно-деятельностный подход позволяет на каждой ступени общего образования:

- представить цели образования в виде системы ключевых задач, отражающих направления формирования качеств личности;

- на основании построенных целей обосновать не только способы действий, которые должны быть сформированы в учебном процессе, но и содержание обучения в их взаимосвязи;

- выделить основные результаты обучения и воспитания как достижения личностного, социального, коммуникативного и познавательного развития учащихся.

К числу планируемых результатов освоения основной образовательной программы отнесены:

*личностные результаты* — готовность и способность обучающихся к саморазвитию, сформированность мотивации к учению и познанию, ценностно-смысловые установки выпускников начальной школы, отражающие их индивидуально-личностные позиции, социальные компетентности, личностные качества; сформированность основ российской, гражданской идентичности;

*метапредметные результаты* — освоенные обучающимися универсальные учебные действия (познавательные, регулятивные и коммуникативные);

*предметные результаты* — освоенный обучающимися в ходе изучения учебных предметов опыт специфической для каждой предметной области деятельности по получению нового знания, его преобразованию и применению, а также система основополагающих элементов научного знания, лежащая в основе современной научной картины мира.

Личностные результаты формируются за счёт реализации как программ отдельных учебных предметов, так и программы духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся, программы формирования культуры здорового и безопасного образа жизни.

Метапредметные результаты формируются за счёт реализации программы формирования универсальных учебных действий и программ всех без исключения учебных предметов.

В результате изучения предметов на ступени начального общего образования у выпускников будут сформированы личностные, регулятивные, познавательные и коммуникативные универсальные учебные действия как основа умения учиться.

В сфере личностных универсальных учебных действий будут сформированы внутренняя позиция обучающегося, адекватная мотивация учебной деятельности, включая учебные и познавательные мотивы, ориентация на моральные нормы.

В сфере регулятивных универсальных учебных действий выпускники овладеют всеми типами учебных действий, направленных на организацию своей работы в образовательном учреждении и вне его, включая способность принимать и сохранять учебную цель и задачу, планировать её реализацию (в том числе во внутреннем

плане), контролировать и оценивать свои действия, внести соответствующие коррективы в их выполнение.

В сфере познавательных универсальных учебных действий выпускники научатся воспринимать и анализировать сообщения и важнейшие их компоненты — тексты, использовать знаково-символические средства, в том числе овладеют действием моделирования, а также широким спектром логических действий и операций, включая общие приёмы решения задач.

В сфере коммуникативных универсальных учебных действий выпускники приобретут умения учитывать позицию собеседника (партнёра), организовывать и осуществлять сотрудничество и кооперацию с учителем и сверстниками, адекватно воспринимать и передавать информацию, отображать предметное содержание и условия деятельности в сообщениях, важнейшими компонентами которых являются тексты. [4]

Системно-деятельностный подход обеспечивает достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования и создает основу для самостоятельного успешного усвоения обучающимися новых знаний, умений, компетенций, видов и способов деятельности.

В целом системно-деятельностный подход в обучении означает, что в этом процессе ставится и решается основная задача образования — создание условий развития гармоничной, нравственно совершенной, социально активной, профессионально компетентной и саморазвивающейся личности через активизацию внутренних резервов. Для реализации системно-деятельностного подхода необходимо перейти от освоения отдельных учебных предметов к межпредметному изучению сложных ситуаций реальной жизни. Соответственно, специфические для каждого учебного предмета действия и операции

должны быть дополнены универсальными (метапредметными) учебными действиями. [5]

Деятельностная форма результатов образования предполагает ряд существенных изменений в образовании. Например, эти изменения коснутся системы оценки достижения планируемых результатов освоения основной образовательной программы, в том числе не только оценки индивидуальных достижений обучающихся, но и деятельности педагога, образовательного учреждения. Изменения в обязательном порядке будут затрагивать вопросы проектирования образовательного процесса с точки зрения его направленности на достижение требований Стандарта к результатам, в том числе и использование современных технологий деятельностного типа, к которым можно отнести технологии, основанные на уровневой дифференциации, на создании учебных ситуаций, на реализации проектной и исследовательской деятельности, на кооперации в обучении и др. Изменения будут происходить и в подходах к пониманию и оценке профессиональной педагогической компетентности, так как современный педагог должен уметь проектировать и организовывать образовательный процесс в соответствии с системно-деятельностным подходом, уметь проектировать и реализовывать программу развития универсальных учебных действий у учащихся своего класса, уметь исследовать уровень достижения не только предметных, но и личностных и метапредметных результатов освоения учениками основной образовательной программы.

Системно-деятельностный подход нацелен на развитие личности, на формирование гражданской идентичности, указывает и помогает отследить ценностные ориентиры, которые встраиваются в новое поколение стандартов российского образования. [2]

#### Литература:

1. Арёфьева О.М. Из опыта работы по формированию универсальных учебных действий младших школьников // Фестиваль педагогических идей «Открытый урок» <http://festival.1september.ru/articles/519655/>
2. Асмолов, А.Г. Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения / А.Г. Асмолов // Педагогика. - 2009. - № 4. - с. 18–22.
3. Дозморова Е.В. Новая система оценивания образовательных результатов // Методические рекомендации по формированию содержания и организации образовательного процесса / сост. Т.В. Расташанская. — Томск: ТОИПКРО, 2010
4. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли. Пособие для учителя. Под ред. А.Г. Асмолова. — М.: Просвещение, 2008.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. — М.: Просвещение, 2010
6. Холкина Л.В. Формирование метапредметных результатов образования школьников на основе системно-деятельностного подхода // Институт развития образования Республики Башкортостан
7. [http://irorb.ru/index.php?option=com\\_content&view=article&id=219:holkina&catid=77:vs10-2&Itemid=119](http://irorb.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=219:holkina&catid=77:vs10-2&Itemid=119)

## Проектирование курсов внутришкольного компонента как фактор развития математической деятельности младших школьников

Александрова Татьяна Сергеевна, аспирант

Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) Оренбургский государственный университет

В условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (далее ФГОС НОО) актуализируется проблема развития математической деятельности младших школьников как компонента целостного учебно-воспитательного процесса.

Согласно ФГОС НОО базисный учебный план состоит из двух частей — обязательной части и части, формируемой участниками образовательного процесса, включающей внеурочную деятельность, осуществляемую во второй половине дня. Вторая часть базисного учебного плана, обеспечивает реализацию индивидуальных потребностей обучающихся и может быть использована «на увеличение учебных часов, отводимых на изучение отдельных учебных предметов обязательной части (в данном случае, математики); на введение учебных курсов, обеспечивающих различные интересы обучающихся, в том числе этнокультурные. В данную часть входит и внеурочная деятельность» [3, с. 85].

В данной работе представлены результаты теоретического исследования по проектированию учебных курсов внутришкольного компонента, формируемого участниками образовательного процесса.

В основу проектирования данных курсов положены результаты ранее проведенных теоретико-эмпирических исследований, посвященных выявлению содержания компонентного состава математической деятельности младших школьников [2, с. 83] и оценки развития математической деятельности младших школьников [1, с. 40]. Результаты исследования по выявлению уровня развития математической деятельности младших школьников показали достаточно низкий уровень развития данной деятельности у выпускников начальной школы.

На основе полученных результатов проведенного педагогического эксперимента, а также в соответствии с ФГОС НОО, примерной основной образовательной программы начального общего образования и Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России спроектирован учебный курс внутришкольного компонента для учащихся 1–4 классов «Тайны математики».

Данный учебный курс в комплексе с изучением предмета «Математика» в начальных классах является первоначальным этапом системы математического образования и развития, обеспечивающий готовность выпускников начальной школы к дальнейшему образованию.

Учебный курс «Тайны математики» направлен на развитие математической деятельности младших школьников, углубленное изучение математики через систему

универсальных математических действий, на духовно-нравственное развитие и воспитание младших школьников.

*Целями изучения курса «Тайны математики» в начальной школе являются:*

- развитие компонентов математической деятельности младших школьников: учебно-познавательных мотивов, цели и задач математической деятельности и универсальных математических действий;
- формирование и развитие системы математических знаний, умений и навыков через универсальные математические действия (регулятивные, коммуникативные, познавательные, личностные);
- воспитание духовно-нравственной сферы личности в ходе математической деятельности.

Программа определяет ряд *задач*, решение которых ориентировано на развитие компонентов математической деятельности младших:

- Личностные универсальные математические действия:
  - сформированность внутренней позиции школьника: положительное отношение к предмету «Математика»; проявление особого интереса к новым математическим знаниям; умение целенаправленно использовать математические знания в учении и в повседневной жизни для исследования математической сущности предмета; сформированность учебно-познавательных мотивов;
  - сформированность адекватной рефлексивной самооценки: сравнение своих достижений в математике вчера и сегодня; умение адекватно судить о причинах своего успеха/неуспеха в процессе овладения математической деятельностью;
- *Регулятивные универсальные математические действия:*
  - сформированность целеполагания: способность принять математическую задачу как цель; умение сохранять математическую задачу как цель до достижения результата;
  - сформированность умения составлять план решения математической задачи: умение «видеть» методы и способы решения математических задач; самостоятельное составление плана выполнения математической задачи; умение разбить решение математической задачи на этапы; умение определить последовательность этапов выполнения решения математической задачи в соотношении с выбранным методом (способом);
  - сформированность умения прогнозировать результат математической задачи: умение анализировать исходный предмет и требования математической задачи; умение

определять временные характеристики решения математической задачи; умение определять правдоподобность полученного результата; выполнения математической задачи;

- сформированность умения контролировать и корректировать математические действия: умение самостоятельно обнаружить собственные ошибки или ошибки других учеников логического и арифметического характера и самостоятельно исправить найденные ошибки; умение объяснить исправление допущенной ошибки в ходе выполнения математической задачи;

- сформированность объективной оценки математических действий и их результатов: способность анализировать математические действия и их результаты (учащихся и свои собственные); умение самостоятельно определять и применять критерии дифференцированной оценки математических действий; умение выделять недостающие операции и условия, которые бы обеспечили успешное выполнение математической задачи; умение самостоятельно обосновать и аргументировать оценку собственных сил перед выполнением математической задачи; умение адекватно воспринимать и понимать оценку взрослого и сверстника; умение осуществить проверку результатов выполнения математической задачи разными способами;

- *Познавательные универсальные математические действия:*

- сформированность общеучебных универсальных математических действий: умение осуществлять поиск математической информации в учебной и справочной литературе, с помощью компьютерных средств; умение описывать явления и события с помощью величин, читать и записывать величины; умение осуществлять выбор наиболее эффективных методов и способов решения математических задач в зависимости от конкретных условий; умение классифицировать числа по одному или нескольким основаниям, сравнивать и упорядочивать числа, знаки сравнения, однородные величины; умение выбирать единицу для измерения данной величины; умение выполнять задания на построение, измерение и вычисление; сбор, обобщение и представление математических данных, полученных в ходе самостоятельно проведенных опросов;

- сформированность общего подхода решения математической задачи: знание типов задач, методов и способов решения; владение предметными знаниями; умение выбирать смысловые единицы текста и устанавливать отношения между ними, выделять формальную структуру задачи; умение решать задачу по действиям и записывать решение задачи с помощью выражения; умение делать краткую запись задачи, схему к задаче (рисунок, таблицу и т.д.); умение сравнивать, выбирать и обосновывать способы и методы решения задачи; умение составлять задачу, обратную данной, на основании ее решения делать вывод о правильности решения исходной задачи; умение использовать в речи математическую терминологию; умение применять алгоритм выполнения арифметических действий при решении задачи; умение использовать свойства ариф-

метических действий в вычислениях (перестановка и группировка слагаемых в сумме, множителей в произведении; умножение суммы и разности на число); умение распознавать, называть плоскостные геометрические фигуры и некоторые объемные геометрические фигуры, выполнять построение плоскостных геометрических фигур с заданными измерениями с помощью линейки, угольника; умение измерять длину отрезка; умение использовать свойства прямоугольника и квадрата для решения текстовых задач; умение вычислять периметр треугольника, квадрата, прямоугольника, вычислять площадь прямоугольника, вычислять периметр и площадь нестандартной геометрической фигуры; умение правильно записывать ответ задачи;

- умение моделировать: обнаружение моделей геометрических фигур, математических процессов зависимостей в окружающем мире; умение производить кодирование: переводить текст задачи на знаково-символический язык с помощью буквенно-цифровой символики, геометрических фигур; умение читать и заполнять несложные готовые таблицы и диаграммы: столбчатая, круговая; умение сравнивать и обобщать информацию, представленную в строках и столбцах несложных таблиц и диаграмм, собирать и представлять полученную информацию с помощью таблиц и диаграмм (с помощью учителя, работы в группе);

- сформированность универсальных логических действий: умение производить анализ математических объектов с целью выделения признаков (несущественных, существенных); установление причинно-следственных связей, способность строить логическую цепь рассуждений; умение производить синтез как составление целого из частей: составлять условие задачи из известных величин; самостоятельное достраивание, восполнение недостающих компонентов (в условии задачи, в схеме); умение решать исследовательские задачи с помощью математики, выдвижение математических гипотез; умение решать математические задачи методом перебора; умение производить выбор доказательства верности или неверности выполненного математического действия; умение производить сравнение разных способов вычислений, способов решения задачи;

- сформированность действия постановки и решения математической проблемы, решать учебно-исследовательские задачи: формулирование математической проблемы; самостоятельное создание способов решения математических проблем творческого и поискового характера; умение выполнять анализ наблюдаемых фактов и синтезировать на основе наблюдений и анализа новые умозаключения; определять область определения полученных фактов; умение составлять новую задачу на основе решенной;

- *Коммуникативные универсальные математические действия:*

- сформированность коммуникативных действий: владение определенными невербальными и вербальными средствами общения; понимание различных позиций и



точек зрения относительно выполнения математической задачи, умение слушать собеседника; способность доказать и обосновать свое собственное мнение; способность к сотрудничеству в поиске и сборе математической информации; способность к согласованию усилий по достижению общей математической цели.

Курс «Тайны математики» включает разделы: «Числа и величины», «Арифметические действия», «Текстовые задачи», «Пространственные отношения. Геометрические фигуры», «Геометрические величины», «Работа с данными». Общая трудоемкость 128 часов (однако, она может быть изменена в соответствии с программным содержанием предмета «Математика»).

Тематическое планирование учебного курса «Тайны математики» представлено для 2, 3 и 4 классов. В 1 классе, согласно примерной основной образовательной программе, часть учебного плана, формируемая участниками образовательного процесса отсутствует, поскольку учащиеся уже имеют максимально допустимую недельную нагрузку по учебным предметам обязательной части [3, с. 87].

#### **2 класс (1 час в неделю, всего 32 часа)**

«Числа и величины»: 1) Секреты древних египтян (2 часа); 2) Задачи в стихах, задачи-шутки (2 часа); 3) Математические загадки (2 часа); 4) Счеты разных народов мира (1 час).

«Арифметические действия»: 1) Математические головоломки (1 час); 2) Исторические загадки монет (2 часа); 3) Секреты деления на 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9 (2 часа).

«Текстовые задачи»: 1) Первый учебник в Египте (2 часа); 2) Задачи-шутки (2 часа); 3) Задачи повышенной сложности (2 часа).

«Пространственные отношения. Геометрические фигуры»: 1) Математические игры (2 часа); 2) Откуда появились названия геометрических фигур? (2 часа) 3) Математические маршруты (2 часа).

«Геометрические величины»: 1) Старинные меры длины (2 часа); 2) Измерение длины, веса и емкости у разных народов мира (2 часа).

«Работа с данными»: 1) Истина и ложь в математике (2 часа); 2) Находим логические ошибки (2 часа).

#### **3 класс (1 час в неделю, всего 32 часа)**

«Числа и величины»: 1) Математические сказки, притчи (2 часа); 2) Тайны индийской математики (2 часа); 3) Секреты Фалеса Милетского (2 часа).

«Арифметические действия»: 1) Тайны умножения Лука Пачиоли (2 часа); 2) Латинские квадраты (2 часа); 3) Алгоритмы в математике (2 часа).

«Текстовые задачи»: 1) Загадки Пифагора (2 часа); 2) Китайская математика (2 часа); 3) Тайны старинных рукописей (2 часа).

«Пространственные отношения. Геометрические фигуры»: 1) Геометрические головоломки (4 часа); 2) Калейдоскоп геометрических фигур (4 часа).

«Геометрические величины»: 1) Загадки Архимеда (2 часа); 2) Тайны путешествия по математической карте (2 часа).

«Работа с данными»: 1) Первый компьютер и компьютер сегодня (2 часа).

#### **4 класс (1 час в неделю, всего 32 часа)**

«Числа и величины»: 1) Магические квадраты (2 часа); 2) Судoku (2 часа).

«Арифметические действия»: 1) Математические фокусы (2 часа); 2) Математика и шифры (2 часа); 3) Математические агенты (2 часа); 4) Секреты деления монаха Герберта (2 часа).

«Текстовые задачи»: 1) Загадки Аристотеля (2 часа); 2) Таинственные дроби и пропорции (2 часа); 3) Математические софизмы и парадоксы (2 часа).

«Пространственные отношения. Геометрические фигуры»: 1) Калейдоскоп пространственных фигур (2 часа); 2) Моделирование (4 часа).

«Геометрические величины»: 1) Геометрия Древнего Востока (4 часа).

«Работа с данными»: 1) Математика и диаграммы (4 часа).

Организационные основы проектируемого курса составляет методика формирования универсальных учебных действий Петерсон Л.Г., включающей 4 этапа: вначале при изучении различных учебных предметов у учащегося формируется первичный опыт выполнения осваиваемого УУД и мотивация к его самостоятельному выполнению; основываясь на имеющемся опыте, учащийся осваивает общий способ (алгоритм) выполнения соответствующего УУД (или структуру учебной деятельности в целом); далее изученное УУД включается в практику учения на предметном содержании разных учебных дисциплин, организуется самоконтроль его выполнения и, при необходимости, коррекция; в завершение, организуется контроль уровня сформированности данного УУД и его системное практическое использование в образовательной практике, как на уроках, так и во внеурочной деятельности [4, с. 22].

Педагогический эксперимент предполагает выявить, обеспечивается ли достижение выпускниками начальной школы следующих *планируемых результатов*:

- Личностные результаты. Показателями данного блока являются:

- умение целенаправленно использовать математические знания в учении и в повседневной жизни для исследования математической сущности предмета;

- умение составлять «новые» задачи на основе решенной;

- умение проектировать различные методы (приемы) решения одной и той же задачи;

- умение объективно оценивать решение математической задачи;

- сформированность учебно-познавательных мотивов.

- Метапредметные результаты. Показателями данного блока являются:

- умение моделировать;

- планировать, контролировать и корректировать ход решения математической задачи;

- сохранять учебную задачу;

- умение проводить рефлексии найденного решения математической задачи;
- умение находить логические ошибки в рассуждениях;
- умение прогнозировать исход математической задачи;

- умение слушать собеседника;

• Предметные результаты. Показатели данного блока распределены согласно содержательным линиям изучения математики в начальной школе:

*Раздел «Числа и величины»*

- умение сравнивать и упорядочивать числа, знаки сравнения, однородные величины;
- умение читать и записывать величины;
- умение устанавливать закономерность числовой последовательности;
- умение классифицировать числа по одному или нескольким основаниям,
- умение выбирать единицу для измерения данной величины.

*Раздел «Арифметические действия»*

- умение применять алгоритм выполнения арифметических действий на практике;
- умение находить неизвестный компонент арифметического действия;
- умение находить значение числового выражения со скобками;
- умение использовать свойства арифметических действий в вычислениях (перестановка и группировка слагаемых в сумме, множителей в произведении; умножение суммы и разности на число);
- умение осуществлять проверку правильности вычислений разными способами;
- умение выполнять поиск, обнаружение и устранение ошибок логического (в ходе решения) и арифметического (в вычислении) характера.

*Раздел «Работа с текстовыми задачами»*

- умение анализировать задачу, устанавливать зависимость между величинами и взаимосвязь между условием и вопросами задачи;
- умение определять количество и последовательность действий решения задачи, объяснять выбор действий, составлять план действий;
- умение находить разные способы решения задачи;
- умение осуществлять контроль решения задачи;
- оценивать качество и уровень выполнения действия;
- умение оценивать правильность хода решения и ре-

альность ответа на вопрос задачи.

*Раздел «Пространственные отношения. Геометрические фигуры»*

- умение распознавать, называть плоскостные геометрические фигуры и некоторые объемные геометрические фигуры;
- умение выполнять построение плоскостных геометрических фигур с заданными измерениями с помощью линейки, угольника;
- умение использовать свойства прямоугольника и квадрата для решения текстовых задач.

*Раздел «Геометрические фигуры»*

- умение измерять длину отрезка;
- умение вычислять периметр треугольника, квадрата, прямоугольника, вычислять площадь прямоугольника;
- умение вычислять периметр и площадь нестандартной геометрической фигуры.

*Раздел «Работа с данными»*

- умение осуществлять поиск математической информации;
- умение читать и заполнять несложные готовые таблицы;
- умение читать несложные готовые диаграммы: столбчатая, круговая;
- умение сравнивать и обобщать информацию, представленную в строках и столбцах несложных таблиц и диаграмм;
- умение собирать и представлять полученную информацию с помощью таблиц и диаграмм (с помощью учителя, работы в группе).

В реальном образовательном процессе начата апробация разработанного курса «Тайны математики», которая направлена на: развитие компонентного состава математической деятельности младших школьников; осознание младшими школьниками универсальности математических способов познания мира, углубление и расширение усвоенных начальных математических знаний, связей математики с окружающей действительностью и с другими школьными предметами; получение математических знаний и развитие математических умений через универсальные математические действия; а также на достижение качества подготовки выпускников начальной школы.

Педагогический эксперимент осуществляется на базе средних общеобразовательных школ № 15, 23, 25 и гимназии № 1 города Орска.

*Литература:*

1. Александрова Т.С. Модель оценки уровня развития математической деятельности учащихся начальной школы // Актуальные вопросы науки: Материалы III Международной научно-практической конференции (10.10.2011). — М.: Издательство «Спутник+», 2011. — 142 с.
2. Куценкова Т.С. Структура и содержание математической деятельности младших школьников // Преемственность математического образования в системе «ДОУ — начальная школа — основная школа»: материалы Всероссийской научно-практической конференции / отв.ред. Т.И. Уткина. — Орск : Издательство ОГТИ, 2010. — 235 с.

3. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа / Сост. Е.С. Савинов. — М.: Просвещение, 2010. — 191 с.
4. Петерсон Л.Г. Как перейти к реализации ФГОС второго поколения по образовательной системе «Школа 2000». — М.: УМЦ «Школа 2000...». — 200. — 160 с.

## Использование художественной литературы на уроках биологии и экологии для развития познавательной активности обучающихся

Ахмедова Майя Саидовна, учитель биологии и экологии  
БОУ «СОШ №14 с УИОП» (г. Омск)

**П**ознавательная (учебная) активность школьника выражается в стремлении учиться, преодолевая трудности на пути приобретения знаний, в приложении максимума собственных волевых усилий и энергии в умственной работе. Психологи убеждают, что познавательная активность — качество неврождённое и непостоянное, она динамически развивается, может прогрессировать и регрессировать воздействием школы, товарищей, семьи и других факторов. На уровень активности сильно влияет отношение учителя и стиль его общения с учащимися на уроке, успеваемость и настроение самого учащегося. Поэтому у одного и того же ученика на различных уроках познавательная активность резко меняется в зависимости от того, какой учитель учит, чему учит и как учит, как он умеет активизировать класс [7].

Данная проблема становится всё более актуальной в связи с массовым разнообразием увлечений и развлечений, появившихся в последние годы у детей, и в научной литературе уже давно освещены пути её решения (Селевко Г.К., Щукина Г.И., Маркова А.К. и др.). Одним из общих подходов является развитие мотивации к учению, стремление к осознанному усвоению учебного материала, участием всех учеников в учебной деятельности. Главным мотивом, побуждающим учащихся к активности, можно считать интерес, под влиянием которого все психические процессы протекают особенно интенсивно и напряжённо, а деятельность становится увлекательной и продуктивной.

Существуют главные условия, способствующие формированию и развитию познавательного интереса:

- ведение учебного процесса на оптимальном уровне развития учащихся;
- максимальная опора на активную мыслительную деятельность учащихся;
- положительный эмоциональный тонус учебного процесса [9].

Повышать познавательную активность можно с использованием различных методов и приёмов в обучении. Одним из факторов, сопутствующих развитию формированию и интереса к изучению биологии и экологии, можно считать использование текстов художественных произведений в сочетании с наглядностью.

### • Расследование убийства

Достаточно часто авторы детективов делают выбор в пользу различных ядов как орудия злодеяния. Школьникам предлагается установить, возможно ли было совершить убийства, описанные в следующих произведениях:

**А** — рассказ А. Конан Дойла «Пёстрая лента».

В ходе «расследования» выясняется, что в рассказе неверно указана видовая принадлежность змеи — «болотная гадюка». В оригинале название змеи звучит «swamp adder», что скорее означает «болотная ядовитая змея». «...Вокруг его головы туго обвилась какая-то необыкновенная, жёлтая с коричневыми крапинками лента...».

**Факты:** — Специалисты по змеям, обитающим в Индии, отмечают, что подобному описанию соответствует внешний вид гадюки Рассела и ленточного крайта. При укусе крайт, не ослабляя хватку, несколько раз сдвигает челюсти. Это позволяет его весьма коротким зубам добраться до уязвимых тканей добычи, но на месте такого укуса остаются не «...два крошечных тёмных пятнышка...», а огромный синяк, который сразу бы заметил любой коронер.

— Летальный исход при укусе крайта составляет не более 20% и смерть, как правило, наступает через 6–8 часов после укуса (если не было оказано необходимой помощи). Даже при укусе тигровой змеи (самой ядовитой в мире) или королевской кобры яд убивает человека только через 1–1,5 часа.

— Судя по тому, что у жертвы были сильные судороги, причиной смерти стала остановка дыхания в результате паралича дыхательных мышц. Но яд гадюк действует иначе: распространяясь по телу жертвы, благодаря наличию в нем разнообразных ферментов, вызывает разрушение внутренних органов (прежде всего, кровеносных сосудов). У человека возникает сильная боль, головокружение, озноб, повышается температура, однако судорог, как правило, не наблюдается. Кроме того, как правило, от укуса до летального исхода проходят, как минимум, сутки, а уж о смерти через несколько минут говорить вообще не приходится.

— Во время съёмки фильма «Шерлок Холмс и доктор Ватсон» съёмочная группа столкнулась с принципиальной ошибкой автора, допущенной в рассказе: змея,

которая должна была ползти по свисающему шнуру, не могла этого делать — змеи в принципе не могут ползать по свободно висающей верёвке, им необходимо твёрдое основание. Все змеи, кроме древесных, боятся передвигаться по качающемуся и вибрирующему субстрату, поэтому удалось снять только змею, высовывающуюся из отверстия в стене.

Скорее всего, историю о подобном преступлении Конан Дойл позаимствовал из какого-нибудь сборника индийских легенд. Но, не изучив образ жизни и поведение «пресмыкающихся убийц» (известно, что сэр Артур панически боялся змей), дополнил её фантастическими подробностями. Всё, что произошло в доме доктора Ройлотта — чистейший вымысел автора. В реальности совершить подобное преступление с использованием змеи не удалось бы даже профессиональному герпетологу [5].

**Б** — рассказ А. Конан Дойла «Львиная грива».

**Описание «убийцы»:** «...существо... напоминало пу-  
танный клубок, выданный из гривы льва... странное во-  
лосатое чудовище, колышущееся и трепещущее. В его  
жёлтых космах блестели серебряные пряди. Всё оно  
пульсировало, медленно и тяжело растягиваясь и сокра-  
щаясь». Оно «...распускает тонкие, почти невидимые нити  
на расстояние в 50 футов... её бесчисленные тончайшие  
щупальца оставляют на коже огненно-багровые полосы,  
которые... состоят из точек, словно от укола раскалённой  
иглой».

**Факт:** Арктическая цианея (*Cyanea capillata*) — англ.  
lion's mane jellyfish — реально существующее животное —  
вид сцифоидных из отряда дискомедаз. Максимальный за-  
фиксированный в книге рекордов Гиннеса диаметр зон-  
тика — 2,28 м при длине щупалец 36,5 м. Последствия от  
контакта с ней зависят от дозы полученного яда. Короткий  
ожог похож на крапивный. Большая доза яда от многочи-  
сленных стрекательных клеток вполне способна вызвать  
сильную многочасовую кожную реакцию всего тела. Со-  
держась в яде токсины могут вызвать аллергическую  
реакцию или спровоцировать сердечный приступ.

**В** — роман А. Кристи «Смерть в облаках».

**Описание убийцы:** это «...бумсланг... древесная змея,  
которая водится в Южной Африке, одна из самых смерто-  
носных и ядовитых... Действие на человеческий организм  
неизвестно... Яд вызывает мгновенный паралич сердца...».

**Факты:** Бумсланг африканский (*Dispholidus typus*) —  
один из немногих представителей заднебороздчатых змей,  
могущих представлять опасность для жизни человека. До-  
стоверно известно несколько смертных случаев в ре-  
зультате укуса этой змеи, но есть и множество примеров,  
когда укус не имел для людей дурных последствий. Бум-  
слангу по чисто механическим причинам трудно нанести  
смертельный укус крупному животному, поэтому не-  
счастные случаи так редки. Но при попадании яда в кровь  
последствия развиваются очень быстро. Опыты показали,  
что все укушенные бумслангом куры и утки погибали в те-  
чение 20 минут, причем первые признаки отравления, со-  
провождающиеся параличом, проявлялись уже в первые

две-три минуты после укуса.

#### • Загадки эволюции

Станислав Лем, «Приключения Ийона Тихого» —  
«Путешествие двадцать пятое». **Задание:** определить  
движущие силы эволюционного процесса, вид отбора и  
возможность развития дальнейших событий по сценарию,  
описанному автором.

**Ситуация:** «Много лет назад... сел на метеоритные  
риффы корабль с грузом картофеля... весь груз высыпался...  
Картофель выпустил корни и начал... расти. Однако при-  
родные условия... были очень тяжёлыми: с неба то и дело  
падал каменный град, ...уничтожая порой целые кусты...  
В конце концов уцелели только самые проворные особи...  
выделившаяся таким образом порода проворного кар-  
тофеля развивалась всё сильнее и сильнее. Через много  
поколений... картофель сам выкопался и перешёл к ко-  
чевому быту... Он утратил инертность и кротость, свойст-  
венные земному картофелю, прирученному благодаря за-  
ботливому уходу; он дичал всё больше и больше и стал...  
хищным. Когда на планете стало тесно, ... молодое поко-  
ление... вытянув ботву к небесам, ... достало до спящих  
там каменных осколков и решило перебраться на них...».

Большое количество подходящей информации со-  
держат книги И. Акимовской, Д. Эттенборо, Н. Дроздова  
и др., но пальма первенства по праву принадлежит Дж.  
Дарреллу. В его произведениях найдётся множество при-  
меров, которые можно использовать:

**А** — для составления заданий на определение типов  
взаимоотношений организмов:

1. **межвидовая конкуренция:** «До прихода человека  
(европейцев) Новая Зеландия была раем для птиц: гу-  
стые леса, просторные луга, обилие насекомых и почти  
полное отсутствие хищников. ... европейцы ввезли дрозда,  
скворца, крапивника, ... зяблика, щегла, овсянку и множе-  
ство других европейских видов, а также более экзоти-  
ческих птиц. ... новозеландским птицам пришлось туго...  
надо было конкурировать с чужеземными животными, с  
которыми они никогда прежде не сталкивались. Неудиви-  
тельно, что их число пошло на убыль, а некоторые виды и  
совсем исчезли». [2]

2. **симбиоз:** «...туатары наладили своеобразное сожи-  
тельство с этими птицами: качурки роют себе норы, чтобы  
откладывать яйца, а туатары вселяются в эти норы и живут  
там...; большую часть дня качурка проводит в море... нора  
нужна ей только ночью... пока она не насиживает яиц. А  
туатары выходят на охоту по ночам». [2]

3. **мутуализм:** «...хирурги застыли возле камня, ...ку-  
зовок ... медленно петлял, время от времени останавли-  
ваясь, а между ними сновали три маленьких юрких бычка...  
Исполняя роль чистильщиков, они прилежно обслужи-  
вали своих клиентов — подскочат вплотную, снимут ртом  
паразита с кожи и отступят как бы для того, чтобы полю-  
боваться результатами своего труда». [4]

4. **симбиоз:** «...ткани ... мантии заполнены ... одно-  
клеточными водорослями с красивым названием «зо-  
оксантеллы», которые питаются за счёт фильтруемого



моллюском корма, а в ответ делятся с тридакной кислотой». [4]

Так же возможно использование фрагментов текста в своеобразной игре «Мистер Икс» — учащиеся должны узнать животное по приведённому описанию, при необходимости с использованием изображения в качестве подсказки:

— «...От носа «Мистера Х» растут два заострённых искривлённых рога длиной по полдюйма... Между двумя рогами от самого кончика носа растёт ещё один рог. Он длиннее остальных и совершенно прямой... Рассердившись, «мистер Х» менял окраску на тёмную, почти чёрную, с ржаво-красными пятнами...». «Он плавно поднимает вверх одну переднюю и одну заднюю лапу и начинает ритмично покачиваться вперёд и назад. Сделав шаг и снова застыв на месте, ... поднимает другую пару ног и по-

вторяет всё сначала. При этом ... вращает своими большими выпуклыми глазами...» — (хамелеон Джексона).

Чтение произведений отечественных и зарубежных писателей-фантастов (Д. Уайт «Космический госпиталь» и др.), выводит на следующий тип заданий: составить характеристику условий обитания на планете, проанализировав описание строения и образа жизни её обитателей.

Таким образом, говоря о развитии познавательного интереса, имеем в виду его эволюцию от примитивной, неустойчивой формы (любопытства) к высшей — теоретическому интересу, характеризующемуся чёткой направленностью на определенную предметную область, стремлением к познанию сложных теоретических вопросов и проблем. Существенную помощь в этом и может оказать художественная литература.

#### Литература:

1. Абдуллина Р.Р. Активизация познавательной деятельности учащихся. <http://www.openclass.ru/lessons/68616>
2. Даррелл Дж. Перегруженный ковчег. Гончие Бафута. Три билета до Эдвенчер. Путь кенгурёнка. — М.: «Мысль», 1991.
3. Даррелл Дж. По всему свету. Моя семья и другие звери. Птицы, звери и родственники. — М.: «Армада — пресс», 2002.
4. Даррелл Дж. Золотые крыланы и розовые голуби. Сад богов. Пикник и прочие безобразия. Птица-пересмешник. — М.: «ЭКСМО», 2004.
5. Евсеев А. «Элементарно, Уотсон! Змеи-то было две!» — что Конан Дойл не знал про змей. <http://www.pravda.ru/society/zoo/zoouseful/zoomystery/09-08-2010/1044054-pestrajalenta-1/>
6. Колесова Е.В. Развитие познавательного интереса учащихся средствами биологии. <http://festival.1september.ru/articles/516142/>
7. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: Пособие для учителя. — М.: Просвещение, 1994 — с. 49—53.
8. Роль педагога в стимулировании познавательной активности учащихся. <http://www.uznaem-kak.ru/rol-pedagoga-v-stimulirovanii-poznavatelnoj-aktivnosti-uchashhixsya/>
9. Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. — М.: Просвещение, 1979.

## Роль дидактической игры на уроках математики и во внеурочной деятельности как одной из педагогических технологий на основе активизации и интенсификации деятельности учащихся

Бижова Татьяна Васильевна, учитель математики  
МОУ СОШ №135 им. акад. Б.В. Литвинова (г. Снежинск, Челябинская обл.)

#### Введение

Термин «Дидактическая игра» ввели Ф. Фребель и М. Монтесори как «специально создаваемые или приспособленные для целей обучения игры». В России термин стал употребляться с 1960 года в теории, пропагандируемой С.Л.Соловейчиком, как формула «учения с увлечением». По исследованию специалистов только 68% учи-

телей в настоящее время применяют дидактические игры, но не более 3-х раз в год.

Увеличение умственной нагрузки на уроках математики заставляет задуматься над тем, как поддержать у учащихся интерес к изучаемому материалу, их активность на протяжении всего урока. В связи с этим ведутся поиски новых эффективных методов обучения и таких методических приемов, которые активизировали бы мысль школь-

ника, стимулировали бы его к самостоятельному приобретению знаний.

Возникновение интереса к математике у значительного числа учащихся зависит в большей степени от методики ее преподавания, от того, насколько умело будет построена учебная работа. Надо позаботиться о том, чтобы на уроках математики каждый ученик работал активно и увлеченно, и использовать это как отправную точку для возникновения и развития любознательности, глубокого познавательного интереса. Это особенно важно в подростковом возрасте, когда еще формируются, а иногда и только определяются постоянные интересы и склонности к тому или иному предмету. Именно в этот период нужно стремиться раскрыть притягательные стороны математики.

### ***Роль дидактической игры и ее актуальность в учебном процессе на уроках математики.***

Немаловажная роль здесь отводится дидактическим играм на уроках математики — современному и признанному методу обучения и воспитания, обладающему образовательной, развивающей и воспитывающей функциями, которые действуют в органическом единстве.

Как показывает педагогическая практика и анализ педагогической литературы, до недавнего времени игру использовали лишь на занятиях математического кружка, при проведении тематических вечеров, предметных Недель и др., а возможности использования дидактической игры в учебном процессе в известной мере недооценивались.

Сказывалось отсутствие методических разработок по данному вопросу и постоянная нехватка личного времени учителя для создания и режиссуры дидактических игр, требующих повышенного методического и профессионального мастерства. Думается, что именно поэтому учителя математики не так уж часто допускают игру на уроке. Между тем опытные учителя выступают за привлечение в учебный процесс элементов игры.

Современная дидактика, обращаясь к игровым формам обучения на уроках, справедливо усматривает в них возможности эффективной организации взаимодействия педагога и учащихся, продуктивной формы их общения с присутствующими элементами соревнования, непосредственности, неподдельного интереса.

Игра — творчество, игра — труд. Игра — одно из важнейших средств умственного и нравственного воспитания детей. Огромное значение игре как воспитательному средству придавал А.С.Макаренко: «Каков ребенок в игре, таков во многом он будет в работе, когда вырастет. Поэтому воспитание будущего деятеля происходит прежде всего в игре».

Игра — это средство, снимающее неприятные или запредельные для личности школьника переживания. Игра — это вид деятельности в условиях ситуаций, направленных на воссоздание и усвоение общественного опыта, в котором складывается и совершенствуется самоуправление

поведением (С.А.Шмаков). Большинство игр отличает следующие черты:

- Свободная развивающая деятельность, предпринимаемая лишь по желанию школьника, ради удовольствия от самого процесса деятельности, а не только от результата (процедурное удовольствие);
- Творческий, в значительной мере импровизационный, активный характер этой деятельности («поле творчества»);
- Эмоциональная приподнятость деятельности, соперничество, состязательность, конкуренция («эмоциональная напряженность»);
- Наличие прямых и косвенных правил, отражающих содержание игры, логическую и временную последовательность ее развития.

По мнению С.А. Шмакова, игра как феномен педагогической культуры, выполняет следующие важные функции:

Функция социализации. Игра есть сильнейшее средство включения школьника в систему общественных отношений, усвоение им богатств культуры.

Функция межнациональной коммуникации. Игра позволяет школьнику усваивать общечеловеческие ценности, культуру представлений разных национальностей, поскольку «игры национальны и в то же время интернациональны, межнациональные, общечеловечны».

Функция самореализации ребенка в игре как «полигоне человеческой практики». Игра позволяет, с одной стороны, построить и проверить проект снятия конкретных жизненных затруднений, в практике школьника, с другой — выявить недостаток опыта.

Диагностическая функция игры предоставляет возможность педагогу диагностировать различные проявления школьника (интеллектуальные, творческие, эмоциональные и др.). В то же время игра — «поле самовыражения», в котором школьник проверяет свои силы, возможности в свободных действиях, самовыражает и самоутверждает себя.

Терапевтические функции игры заключаются в использовании игры как средства преодоления различных трудностей, возникающих у школьника в поведении, общении и учении.

Игровые формы обучения как никакая другая технология способствуют использованию различных способов мотивации:

- Мотивы общения:

1. Учащиеся, совместно решая задачи, участвуя в игре, учатся общаться, учитывать мнение товарищей.

2. В игре, при решении коллективных задач, используются разные возможности учащихся. Дети в практической деятельности на опыте осознают полезность и быстро соображающих, и критически-оценивающих, и тщательно работающих, и осмотрительных, и рискованных сотоварищей.

3. Эмоциональные совместные переживания во время игры способствуют укреплению межличностных отношений.

- Моральные мотивы: в игре каждый ученик может проявить себя, свои знания, умения, характер, волевые качества, свое отношение к деятельности, к людям.

- Познавательные мотивы:

1. Каждая игра имеет близкий результат (окончание игры) и стимулирует учащегося к достижению цели (победе) и осознанию пути достижения цели (нужно знать больше других).

2. В игре команды или отдельные ученики изначально равны (нет отличников и троечников, есть игроки). Результат зависит от самого игрока, уровня его подготовленности, способностей, выдержки, умений, характера.

3. Состязательность — неотъемлемая часть игры — притягательна для детей. Удовольствие, полученное от игры, создает комфортное состояние на уроках и усиливает желание изучать предмет.

4. В игре всегда есть некое таинство — неполученный ответ, что активизирует мыслительную деятельность ученика, толкает на поиск ответа.

В игровой деятельности в процессе достижения общей цели активизируется мыслительная деятельность. Мысль ищет выход, она устремлена на решение познавательных задач. В процессе игры у детей вырабатывается привычка сосредотачиваться, мыслить самостоятельно, развивать внимание, стремление к знаниям. Увлечшись, дети не замечают, что учатся: познают, запоминают новое, ориентируются в необычных ситуациях, пополняют запас представлений, понятий, развивают фантазию. Даже самые пассивные дети включаются в игру с огромным желанием, прилагая все усилия, чтобы не подвести товарищей по игре.

Во время игры дети, как правило, очень внимательны, сосредоточенны и дисциплинированы.

Дидактические игры очень хорошо уживаются с «серьезным» учением. Включение в урок дидактических игр и игровых моментов делает процесс обучения интересным и занимательным, создает у детей бодрое рабочее настроение, облегчает преодоление трудностей в усвоении учебного материала. Разнообразные игровые действия, при помощи которых решается та или иная умственная задача, поддерживают и усиливают интерес детей к учебному предмету. Игра должна рассматриваться как могущественный незаменимый рычаг умственного развития ребенка.

Использование игровых ситуаций на уроке не дает возможность учащимся овладеть математикой «легко и счастливо». Легких путей в науку нет. Но необходимо использовать все возможности для того, чтобы дети учились с интересом, чтобы большинство подростков испытали и осознали притягательные стороны математики, ее возможности в совершенствовании умственных способностей, в преодолении трудностей.

Дидактическая игра — не самоцель на уроке, а средство обучения и воспитания. Игру не нужно путать с забавой, не следует рассматривать ее как деятельность, доставляющую удовольствие ради удовольствия. На ди-

дактическую игру нужно смотреть как на вид преобразующей творческой деятельности в тесной связи с другими видами учебной работы.

В термине «дидактическая игра» подчеркивается ее педагогическая направленность, отражается многообразие применения.

### **Дидактическая игра как педагогическая технология**

Дидактическую игру следует отличать от игры вообще и игровой формы занятий, хотя это деление условно.

Игровая форма занятий создается на уроках при помощи игровых приемов и ситуаций, которые выступают как средство побуждения, стимулирования учащихся к математической деятельности.

Реализация игровых приемов и ситуаций при урочной форме занятий происходит по следующим основным направлениям: дидактическая цель ставится перед учащимися в форме игровой задачи; учебная деятельность учащихся подчиняется правилам игры; учебный материал используется в качестве средства игры; в учебную деятельность вводится элемент соревнования, который переводит дидактическую задачу в игровую; успешность выполнения дидактического задания связывается с игровым результатом.

Наблюдения показывают, что игровые приемы, использующие программный материал, и особенности игр школьников средних классов вызывают у них активизацию умственной деятельности, способствуют возникновению внутренних мотивов учения.

Идея игры состоит в том, что учитель формулирует учебную проблему или создает проблемную ситуацию, а учащиеся стараются решить эту проблему. Они понимают, что для решения проблемы им недостаточно имеющихся знаний.

По правилам игры каждая команда имеет право задать учителю минимальное число вопросов с тем, чтобы извлечь из его ответа максимум информации для решения поставленной проблемы.

В игре учитель как бы не желает выдавать информацию, а ученики умело поставленными вопросами вынуждают его к этому. И если в таком диалоге при минимальном числе вопросов у учеников наступит «озарение», то можно сказать, что учитель выполнил задачу по развитию творческого мышления учащихся.

Во время дидактической игры важным моментом является дисциплина. По мнению многих учителей, урок математики считается идеальным с точки зрения дисциплины, если школьники сосредоточенны, внимательны, в меру активны, занимаются только индивидуальной самостоятельной работой. Они могут высказывать свое мнение или вносить предложения только при поднятии руки и при разрешении учителя.

Учитель, как правило, пресекает попытки ребят с ходу исправить замеченные ошибки, общаться между собой, оказывать друг другу посильную помощь. Это и понятно:

хаотичное общение, подсказки, списывания приносят огромный вред.

Если же общение учеников сделать целенаправленным, таким, чтобы они почувствовали пользу от такого общения в процессе познавательной активности, то можно получить положительные результаты как в обучении, так и в формировании личности, поскольку в этом случае по-настоящему реализуется принцип воспитания в коллективе.

В чем состоит специфика дидактической игры, ее существенный признак?

Основными структурными компонентами дидактической игры являются:

- Игровой замысел
- Правила
- Игровые действия
- Познавательное содержание или дидактические задачи
- Оборудование
- Результат игры

Игровой замысел — первый структурный компонент игры — выражен, как правило, в названии игры. Он заложен в той дидактической задаче, которую надо решить в учебном процессе. Игровой замысел часто выступает в виде вопроса, как бы проектирующего ход игры, или в виде загадки. В любом случае он придает игре познавательный характер, предъявляет к участникам игры определенные требования в отношении знаний.

Игровой замысел состоит в том, чтобы на основе созданной проблемной ситуации и соревнования команд активизировать мышление учащихся, превратить весь процесс обучения в процесс активной поисковой деятельности и самостоятельных открытий. Этапы игры совпадают с этапами урока. Это в большинстве случаев актуализация опорных знаний, изучение нового материала, закрепление изученного на уроке, проверка знаний учащихся по теме урока.

Каждая дидактическая игра имеет свои правила, которые определяют порядок действий и поведение учащихся в процессе игры, способствуют созданию на уроке рабочей обстановки. Поэтому правила дидактических игр должны разрабатываться с учетом цели урока и индивидуальных возможностей учащихся. Этим создаются условия для проявления самостоятельности, настойчивости, мыслительной активности, для возможности появления у каждого ученика чувства удовлетворенности, успеха. Кроме того, правила воспитывают умение управлять своим поведением, подчиняться требованиям коллектива. При проведении урока должны соблюдаться следующие правила:

1. За правильный ответ команде начисляются очки; ошибка, допущенная в ответе, неправильный ответ, нарушение дисциплины приводят к штрафным очкам, т.е. к снятию определенного количества очков со счета команды
2. Каждый член команды может вновь отвечать только после того, как ответят все члены команды.
3. Вопросы и задания дает учитель.

4. После постановки общего задания разрешаются консультации внутри команд.

5. Все необходимые записи по указанию учителя заносятся в тетрадь.

Существенной стороной дидактической игры являются игровые действия, которые регламентируются правилами игры, способствуют познавательной активности учащихся, дают им возможность проявить свои способности, применить имеющиеся знания, умения и навыки для достижения целей игры. Игровые действия состоят в том, чтобы быстро и без ошибок отвечать на вопросы учителя, выполнять нужные записи и построения в тетрадях. Следить за правильностью ответов своих товарищей из своей и другой команды, решать примеры и задачи у доски, консультировать или брать консультацию, не нарушать дисциплину, быть внимательным и активным.

Основой игры, которая пронизывает собой ее структурные элементы, является познавательное содержание. Познавательное содержание заключается в усвоении тех знаний и умений, которые применяются при решении учебной проблемы, поставленной игрой. Оно состоит в том, чтобы учащиеся усвоили некоторые формулы и могли их применить при определенных ситуациях.

Оборудование дидактической игры в значительной мере включает в себя оборудование урока. Это наличие технических средств обучения. Сюда также относятся различные средства наглядности: таблицы, модели, а также дидактические раздаточные материалы, флажки, которыми награждаются команды-победители.

Дидактическая игра имеет определенный результат, который является финалом игры, придает игре законченность. Он выступает прежде всего в форме решения поставленной учебной задачи и дает школьникам моральное и умственное удовлетворение. Для учителя результат игры всегда является показателем уровня достижений учащихся или в усвоении знаний, или в их применении.

Все структурные элементы дидактической игры взаимосвязаны между собой, и отсутствие основных из них разрушает игру. Без игрового замысла и игровых действий, без организующих игру правил дидактическая игра или невозможна, или теряет свою специфическую форму, превращается в выполнение указаний, упражнений. Поэтому при подготовке к уроку, содержащему дидактическую игру, необходимо составить краткую характеристику хода игры (сценарий), указать временные рамки, учесть уровень знаний и возрастные особенности учащихся, реализовать межпредметные связи.

Ценность дидактической игры заключается в том, что в процессе игры дети в значительной мере самостоятельно приобретают новые знания, активно помогают друг другу в этом.

При использовании дидактических игр очень важно следить за сохранением интереса школьников к игре. При потере интереса к игре учителю следует своевременно принять действия, ведущие к изменению обстановки. Этому могут служить эмоциональная речь, приветливое



отношение, поддержка отстающих. Очень важно вести игру выразительно. Учитель сам должен включаться в игру, т.к. умение включаться в игру — тоже один из показателей педагогического мастерства.

Многие дидактические игры как будто не вносят ничего нового в знания школьников, но они приносят большую пользу тем, что учат учащихся применять знания в новых условиях или ставят умственную задачу, решение которой требует проявления разнообразных форм умственной деятельности. Дидактическая игра является средством умственного развития, так как в процессе игры активизируются разнообразные умственные процессы. В свою очередь, дидактические игры в зависимости от содержания материала, способа организации, уровня подготовки школьников, цели урока могут приобретать различный характер, например быть продуктивными, репродуктивными, творческими, конструктивными, практическими, воспитывающими.

### **Роль дидактической игры во внеурочной деятельности**

Сегодня остро встал вопрос развития самостоятельной и творческой активности учащихся во внеурочной работе на основе дифференцированного и индивидуального подхода, а также подготовки и проведения различных видов внеклассной деятельности: викторин, конкурсов, математических утреников и вечеров, математических Недель.

Индивидуальный подход к учащимся на уроках, практика внеклассной работы способствуют развитию и становлению личности в условиях единой школы, повышению уровня обучения.

Специфика внеурочных занятий состоит в том, что они проводятся по программам, выбранным учителем и, обычно, согласованным с учениками и корректируемым в процессе обучения с учетом их индивидуальных возможностей, познавательных интересов и развивающихся потребностей. Участие в большинстве видов внеурочных занятий является необязательным, за результаты работы ученик отметок не получает, хотя его работа также оценивается, но другими способами: поощрениями через стенную газету, награждением грамотами, книгами, сувенирами и т.д. Само участие ученика в факультативе, в кружковой работе, в математических состязаниях и олимпиадах уже является дифференциацией обучения в школе. Тем не менее и к этой категории школьников целесообразно для максимального развития их индивидуальных способностей и интересов, удовлетворения потребностей широко применять дифференциацию обучения на факультативных и кружковых занятиях и индивидуальный подход в организации и руководстве их самообучения.

В подготовительной работе учащихся к внеклассным мероприятиям целесообразно выделить два аспекта: организационный и дидактический.

1. Организационная деятельность поможет возбудить у школьников интерес к внеурочным занятиям математикой, привлечь их к участию в массовых мероприятиях

и отдельных состязаниях, к занятиям в математическом кружке или факультативе.

2. Дидактическая же роль подготовительной работы состоит в том, чтобы помочь ученику в преодолении трудностей, возникающих при дополнительных занятиях математикой во внеурочное время, помочь закрепить в кружке или факультативе, поддержать интерес к дополнительным занятиям математикой и желание заниматься математическим самообучением, тем самым создавая базу каждому для дальнейших успехов.

Во внеурочной деятельности могут с успехом использоваться разнообразные игровые формы. Все мероприятия можно классифицировать по нескольким признакам:

- По отбору материала (тематические: «Своя игра», «Кулинарный этюд», «Веселый математический поезд»)
- По форме проведения (игра — вертушка, игра — турнир, игра — путешествие и викторина, ролевые игры, «Математическая карусель», игра — спектакль «Суд над Нулем», игра — экскурсия, сказки)
- По количеству учащихся (индивидуальные, командные)
- Организуя игровое взаимодействие, соблюдаются следующие принципы:
  - Принцип развивающей деятельности (игра проводится не ради игры, а с целью развития личности каждого ребенка и всего коллектива в целом)
  - Принцип включенности каждого ребенка в игровое действие (не пассивное созерцание со стороны, а активное включение каждого)

### **Заключение**

Для формирования у детей социальных качеств и нравственного самосознания нужно создавать соответствующие условия, организовывать и постоянно сохранять сферу их «личностных» отношений, стимулировать самодеятельность детей, свободу в установлении отношений друг с другом. Но как это возможно? Через игровую деятельность, т.к. игра — это средство создания «детского общества». Игра или игровая деятельность несет в себе, как минимум, две стороны, две самостоятельных «жизни» участников. Первая — это сама игра с ее правилами, сюжетом, результатами. Вторая — взаимоотношения людей (участников) в ходе игры. Вот эта вторая жизнь и есть то содержание, которое должны усвоить дети в ходе нравственного воспитания. Игра — это деятельность, в ходе которой происходит усвоение самых разнообразных содержаний и развитие психики ребенка. В играх для школьников не должно быть серости и однообразия.

Таким образом, дидактическая игра на уроках должна постоянно пополнять, углублять и расширять знания, быть средством всестороннего развития ребенка, его умственных, интеллектуальных и творческих способностей, вызывать положительные эмоции, наполнять жизнь коллектива учащихся интересным содержанием, способствовать самоутверждению ребенка.

Познание мира в дидактических играх облекается в иные формы, не похожие на обычный процесс обучения, т.к. в играх присутствует фантазия детей, развитие творческих способностей; самостоятельный поиск ответа, активность учащихся; новый взгляд учеников на известные уже факты и явления; пополнение и расширение знаний; установление связей, сходства или различия между отдельными событиями; свобода выбора у учащихся; целеполагание и навык достижений цели; многократное повторение предметного материала в его различных сочетаниях и формах, и что очень важно, не под давлением, а

по желанию самих учащихся; выработка моральных норм у детей в ходе игры; воспитание уверенности в себе и самодостаточности у детей — будущих взрослых.

В заключение, хотелось бы привести слова Анатолия Гина:

«Идеальное управление — когда нет управления, а его функции выполняются. Каждый знает, что ему делать. И каждый делает, потому что этого хочет сам».

«Идеальная дидактика — это ее отсутствие. Ученик сам стремится к знаниям так, что ничто не может ему помешать. Пусть гаснет свет — он будет читать при свечах».

### Литература:

1. В.Г. Коваленко Дидактические игры на уроках математики. Кн. для учителя — М: Просвещение, 1990 г.
2. И.К. Данилов Об игровых моментах на уроках математики // «Математика в школе» — 2005 г., № 1.
3. В.Д. Степанов Активизация внеурочной работы по математике в средней школе. Кн. для учителя: из опыта работы — М: Просвещение, 1991 г.
4. А.Б. Воронцов, Е.В. Чудинова Учебная деятельность: введение в систему Д.Б. Эльконина — В.В. Давыдова. / М: Издатель Рассказов А.И., 2004 г.

## Роль тестирования в формировании предметных компетенций школьников

Бондаренко Людмила Павловна, аспирант  
Белгородский государственный университет

**М**атематическое образование школьников 5—6 классов включает в себя: объекты реальной действительности; общекультурные знания об изучаемой действительности; культурно значимые факты, идеи, гипотезы, проблемы, способы деятельности понятия, правила, законы, противоречия, теории, технологии, альтернативные подходы и др. знания, которые выработаны человечеством по отношению к соответствующим объектам; общие и общеучебные умения, навыки, способы деятельности. В этой связи представляется необходимым формирование у школьников предметных компетенций в соответствии с минимальными систематизированными перечнями компонентов учебного предмета.

Предметные компетенции школьников 5—6 классов, формируемые на уроках математики, представляют собой личностное новообразование, содержащее деятельностные способности, обеспечивающиеся знаниями, умениями и навыками, позволяющие осознанно структурировать представленные данные, выявлять математические отношения в возникающих в повседневной жизни ситуациях (проблемах), конструировать математическую модель ситуации, подвергать анализу созданную модель и объяснять полученный результат.

С учетом анализа возникающих в повседневной жизни проблем (ситуаций), для решения которых могут потребоваться предметные знания математики 5—6 класса и с опорой на технологию конструирования компетенций А.В.

Хуторского [4], в исследовании были определены, формируемые на уроках математики, следующие (**ПКУ**) предметные компетенции учеников 5—6 класса:

**ПКУ-1:** способность выполнять вычисления, включая округление и оценку (прикидку) результатов математических действий;

**ПКУ-2:** способность использовать для подсчетов изученные формулы;

**ПКУ-3:** способность работать с информацией (данными), представленной в различных формах (текст, таблица и диаграмма);

**ПКУ-4:** способность осуществлять переход от одних единиц измерения к другим;

**ПКУ-5:** способность вычислять длины, площади фигур, объемы тел на основе изученных формул;

**ПКУ-6:** способность находить процент от числа, представлять процент в виде дроби;

**ПКУ-7:** способность применить элементы теории вероятности и статистики для характеристики элементарных явлений и процессов, связанных с реальностью;

**ПКУ-8:** способность выявлять математические отношения в возникающих в повседневной жизни ситуациях (проблемах), конструировать математическую модель ситуации подвергать анализу созданную модель и объяснять полученный результат.

Результаты анализа психолого-педагогических исследований компетенций и ретроспективный опыт практи-

ческой деятельности позволили установить, что школьники овладевают компетенциями в различной степени, ввиду чего невозможно сформировать у них ту или иную компетенцию на одинаковом уровне. Вопрос определения уровней сформированности (развития) личностных качеств и свойств, всегда находился в центре внимания педагогов и психологов (Л.И. Божович, Г.А. Бокарева, О.С. Гребенюк, В.С. Ильин, А.Н. Леонтьев, В.Д. Шадриков, Г.И. Щукина и др.). Мы полагаем возможным выделить три уровня сформированности предметной компетенции, относящейся к предмету «Математика»: пороговый (как обязательный для всех), повышенный и продвинутый уровни.

Оценивание уровня сформированности предметных компетенций учащихся считаем целесообразным осуществлять через оценивание экспертами компонентного состава каждой из рассматриваемых компетенций, используя карту наблюдений.

Оценивание уровня сформированности предметной компетенции в рамках ее мотивационно-ценностного, когнитивного, операционно-технологического и рефлексивного компонентов, включающей при этом определенные способности к осуществлению математической деятельности, предполагает необходимость присвоения им цифровых значений: *пороговый уровень* — «3», *повышенный уровень* — «4», *продвинутый уровень* — «5».

В предложенном способе уровень сформированности предметной компетенции школьника к осуществлению математической деятельности обозначен **К**; способности в рамках мотивационно-ценностного компонента — **Кмцс**, когнитивного — **Ккс**, операционно-технологического — **Котс**, рефлексивного — **Крс**.

Цифровое значение уровня сформированности предметной компетенции школьника определяется по формуле:

$$K = (K_{мцс} + K_{кс} + K_{отс} + K_{рс}) / 4$$

Интерпретация **К** в зависимости от полученного значения позволяет определить уровень сформированности предметной компетенции.

На формирование предметных компетенций школьников, на наш взгляд, непосредственное влияние оказывает математическое тестирование как контролируемая ситуация, в которой, во-первых, диагностически релевантное поведение вызывается стандартизованными раздражителями и для которых, во-вторых, разработаны правила интерпретации, позволяющие на основании наблюдаемого поведения сделать вывод о наличии и степени выраженности способностей, свойств и т.д. той или иной конкретной личности [3 — с. 135].

В процессе разработки авторских комплексов матема-

тического тестирования, исходя из известных классификаций тестов [2], мы ориентировались на классификацию по целям использования:

- предварительный (входной) определяющий тест (определяет знания в начале обучения, затрагивает минимум знаний по теме обучения);
- тест прогресса, достигнутого в процессе обучения, формирующий тест (затрагивает ограниченный сегмент обучения, раздел или главу, состоит из серии отдельных тестовых вопросов, всесторонне охватывающих ограниченную область обучения). Пример, обучающие тесты. Ученику даются конкретные инструкции для исправления обнаруженных ошибок;
- диагностический тест (содержит большое число вопросов, имеющих отношение к конкретной тестируемой области). Цель теста — определение трудностей обучения;
- суммирующий тест (используется для оценки широкого диапазона результатов обучения, ожидаемого в конце учебного процесса, содержит вопросы, представляющие более высокий уровень сложности, чем другие виды тестов).

Формирование предметных компетенций школьников на основе математического тестирования предполагало его проведение в конце изучения каждой темы и содержало в себе задания открытой формы и с выбором верного ответа. Тесты имели критериально-ориентированный характер и предлагались ученикам, как в электронном, так и в бланковом виде: тестовые задания, направленные на формирование мотивационно-ценностного, когнитивного, операционно-технологического, рефлексивного компонентов.

Внедряя тесты в учебный процесс мы, таким образом, рассматриваем их не только как средство контроля и самоконтроля результатов обучения, но и как средство формирования предметных компетенций школьников 5–6 классов на уроках математики. При этом тест представляет собой систему специально подобранных проверочных заданий специфической формы, позволяющих количественно оценить учебные достижения [1-с. 60] в математической области знаний. Причем, тест — это не просто некий набор испытаний, после которого можно оценить учебные достижения, а важный элемент в обучении, который должен содержать в себе следующие составляющие: инструкцию работы с тестом; блок заданий (отражает содержание учебного материала, соответствует целям тестирования, делится по уровням сложности, должен быть понятным для учащихся); способ предъявления заданий (бланковый и компьютерный); инструкцию проверки и обработки результатов.

#### Литература:

1. Левитов Н.Д. О психических состояниях человека [Текст] / Н.Д. Левитов. — М., 1964. — 220 с.
2. Майоров А.Н. Теория и практика создания тестов для системы образования. — М., «Интеллект центр», 2001. — 296 с.

3. Советский энциклопедический словарь [Текст]; под ред. А.М. Прохорова. — 4-е изд. — М.: Советская энциклопедия, 1985. — 400 с.
4. Хуторской А.В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций // Интернет-журнал «Эйдос». — 2005. — 12 декабря. <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm>

## **Проект как метод реализации коммуникативного подхода в обучении английскому языку**

Будакова Ольга Васильевна, учитель английского языка  
МКОУ Эртильская СОШ №1 (г. Эртиль, Воронежская обл.)

В современном мире интенсификация и модернизация образования требует внедрения таких инновационных технологий, которые направлены на творческое воспитание личности в интеллектуальном и эмоциональном измерении. Одной из таких технологий является метод проектов как «определённым образом организованная поисковая, исследовательская деятельность учащихся, индивидуальная или групповая, которая предусматривает не просто достижение того или иного результата, оформленного в виде конкретного практического выхода, но организацию процесса достижения этого результата» [1, с. 3].

В последнее время метод проектов приобретает всё большую популярность в обучении иностранному языку. Использование проектной методики является одной из составляющих гуманизации образовательного процесса, так как в работе над проектом участвуют учащиеся с разным уровнем языковой подготовки в соответствии со своими возможностями.

Метод проектов — это такая система обучения, при которой учащиеся приобретают знания в процессе планирования и выполнения постепенно усложняющихся практических заданий — проектов.

Школьный проект — это новая педагогическая технология, которая позволяет эффективно решать задачи личностно-ориентированного подхода в обучении подрастающего поколения [3, с. 28].

Ученический проект — это задание исследовательского творческого характера, соответствующее интересам и возможностям учащихся, выполненное ими самостоятельно, но под руководством учителя, имеющее своим итогом социально значимую, завершённую работу.

Проект — это возможность учащихся выразить свои собственные идеи в удобной для них творчески продуманной форме: проведение исследований, интервью, составление планов посещения различных мест, изготовление коллажей [2, с. 38].

Главные цели введения метода проектов в школьную практику:

- показать умение отдельного ученика или группы учеников использовать приобретённый в школе исследовательский опыт;

- реализовать свой интерес к предмету исследования; приумножить знания о нём и донести это до заинтересованной аудитории;

- продемонстрировать уровень обученности иностранному языку; совершенствовать умение участвовать в коллективных формах общения;

- подняться на более высокую ступень обученности, образованности, развития, социальной зрелости [3, с. 28].

Проектное обучение активно влияет на мотивационную сферу учащихся. С психологической точки зрения процесс выполнения проекта — это череда последовательно рождающихся потребностей и поиск соответствующих способов их удовлетворения, синхронизированных с этапами проекта. Каждая новая потребность вызывает интерес учащегося, поддерживая общий мотивационный фон обучения на достаточно высоком уровне. В итоге наблюдается повышенная учебная активность школьников [4, с. 62]. Метод проектов является средством активизации мыслительной деятельности учащихся, обеспечивает повышение учебной мотивации, способствует осуществлению непосредственной связи между приобретением знаний и использованием их в решении практических задач. Ученик самостоятельно планирует, создаёт, защищает свой проект, и тем самым активно включается в процесс коммуникативной деятельности.

Успех проекта во многом зависит от умения учителя создавать условия, стимулирующие формирование и развитие творческих, коммуникативных, организационно-деятельностных умений учащихся. Задача учителя состоит в планировании работы школьников, осуществлении контроля за их деятельностью, организации презентации и защите проектов. Учитель развивает у учащихся, вовлечённых в творческую и исследовательскую деятельность, способность ставить перед собой задачи, намечать пути их достижения, планировать и анализировать свою деятельность. Он организует самостоятельную работу школьников, стимулирует их к высказываниям на английском языке, помогает выбирать наиболее увлекательные для них виды и формы работы. Изменяется психологический климат в классе, так как учителю приходится переориентировать свою учебно-воспитательную работу и работу учащихся на разнообразные виды самостоятельной



деятельности творческого характера. При работе над проектом используются проблемные, поисковые, исследовательские приёмы, чётко ориентированные на реальный практический результат по любой теме, изучаемой в рамках школьной программы и на любой ступени обучения английскому языку.

Обучение языку протекает наиболее успешно, когда учащиеся вовлечены в творческую деятельность. В своей работе я часто использую проекты как на уроке, так и во внеурочное время. Проект — это общее, интересное дело, которое сплачивает ребят. Организация данного вида деятельности может быть представлена в рамках любой темы и при разном уровне владения материалом. Главное — это сформулировать проблему, над которой будут работать учащиеся. Для её решения школьникам требуется не только знание языка, но и владение большим объёмом знаний по предмету. Кроме того, необходимо владеть творческими, коммуникативными и интеллектуальными умениями. Ценность проекта состоит в том, что в ходе его выполнения у учащихся вырабатываются такие качества, как самостоятельность, творчество, инициативность, целеустремлённость, настойчивость, трудолюбие, умение работать в паре и группе. Процесс работы над проектом стимулирует у учащихся интерес к изучению английского языка, развивает воображение, творческое мышление. Школьники учатся самостоятельно приобретать знания, получают опыт познавательной и учебной деятельности. Проекты предполагают активизацию деятельности учащихся: они собирают печатный и иллюстративный материал, учатся работать с текстом на английском языке, анализировать информацию, делать выводы. Ученики приобретают опыт выступления перед аудиторией. При выполнении проекта школьники приучаются творчески мыслить, самостоятельно планировать свои действия, применяют на практике приобретённые знания и сформированные речевые умения и навыки. Ученикам интересна такая форма работы, и, соответственно, создаётся мотив к изучению английского языка. Кроме того, существует огромное количество материала, который можно использовать при подготовке к проектам. Реализация проекта — уникальная возможность социализации ребят школьного возраста, где могут проявить себя абсолютно все, независимо от уровня языковой подготовки. Участие в проекте помогает школьникам реализовать свои возможности. Совместная работа сплачивает коллектив: растёт взаимопонимание, взаимодействие учащихся, ответственность не только за свою деятельность, но и за работу всей группы. Проектная методика формирует деятельностный подход в освоении учебного материала, даёт возможность глубже изучить тему, обеспечивает интеллектуальное, творческое и нравственное развитие школьников. А наличие элементов поисковой деятельности, творчества учит общению как на родном, так и на английском языке. Использование проектной методики даёт возможность учащимся больше работать самостоятельно и на уроке, и во внеурочное время, развивать творческие способности,

проявлять себя в лидерстве. Как показывает практика, учебно-воспитательный процесс, организованный как работа над проектом, создаёт оптимальные условия для активного и свободного развития личности.

Основными целями проектной методики являются:

- развитие творческой, активно действующей личности;
- самовыражение и самосовершенствование учащихся;
- повышение мотивации обучающихся;
- формирование познавательного интереса;
- формирование интеллектуальных и общетрудовых умений учащихся;
- реализация на практике приобретённых умений и навыков;
- развитие речи, умение грамотно и аргументировано преподнести исследуемый материал;
- демонстрация уровня культуры, образованности.

Проектная методика играет большую роль в развитии социальной, коммуникативной и информативной компетенции. Социокультурная компетенция предусматривает способность личности к восприятию своей и чужой культуры. Защита проектов может быть использована как форма контроля и определения уровня сформированности социальной компетенции. Информативная компетенция включает умения анализировать и сравнивать факты родной и иноязычной культуры. Во время работы над проектом учащиеся обогащают свой словарный запас, знакомятся с традициями и культурными особенностями страны изучаемого языка, усваивают и творчески перерабатывают материал на английском языке. Коммуникативная компетенция предполагает достижение определённого уровня языковых, страноведческих и социокультурных знаний, коммуникативных умений и речевых навыков, которые осуществляют иноязычное общение. Введение темы проекта, её обсуждение, комментирование также способствуют развитию коммуникативной компетенции учащихся. В процессе индивидуальной, парной, групповой, коллективной работы над проектами происходит формирование способностей к коммуникации.

Применение метода проектов в современной школе является одним из самых главных стимулов мотивации изучения английского языка, так как в работу над проектом вовлечены все учащиеся, независимо от способностей и уровня языковой подготовки.

В период выполнения проектов у учащихся развиваются следующие умения:

- общеучебные: работа со словарём, справочной литературой, составление плана сообщения и т.д.;
- специальные: умение составлять сообщения, сокращать текст, делать краткие записи по теме и т.д.;
- собственно коммуникативные умения по видам речевой деятельности (умение вести дискуссию, слушать и слышать собеседника, отстаивать свою точку зрения и т.д.);
- интеллектуальные: умение работать с информацией, ориентироваться в информационном пространстве, си-

стематизировать знания, выделять главную мысль, делать обобщения и выводы и т.д.;

— творческие: умение находить несколько вариантов решения проблемы, выбирать более рациональные из них, прогнозировать последствия принятых решений, умение видеть новую проблему;

— методологические: умение работать в библиотеках, на компьютере, в телекоммуникационных сетях.

Из опыта работы по проектной методике могу сказать, что данный метод является самым творческим видом деятельности, который способствует повышению мотивации к изучению английского языка у школьников, развитию языковых, интеллектуальных, творческих и познавательных способностей учащихся, потребности в самообразовании, совершенствованию уровня владения страноведческой информацией, социализации личности

школьника. Проектная методика значительно повышает уровень владения языковым материалом, уровень самостоятельности школьников, позволяет значительно обогатить их словарный запас, знакомит с традициями и культурными особенностями страны изучаемого языка. В конечном итоге предполагается достижение коммуникативной компетенции, т.е. определённого уровня языковых, страноведческих и социокультурных знаний, коммуникативных умений и речевых навыков, позволяющих осуществлять иноязычное общение.

Таким образом, метод проектов способствует не только развитию социально-коммуникативных особенностей личности школьника, обогащению знаний по английскому языку, но и создаёт максимально благоприятные условия для раскрытия и проявления творческих способностей учащихся.

#### *Литература:*

1. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностр. языки в школе. — 2000. — № 2.
2. Душенева Т.В. Проектная методика на уроках иностранного языка // Иностр. языки в школе. — 2003. — № 5.
3. Брейгина М.Е. Проектная методика на уроках испанского языка // Иностр. языки в школе. — 2004. — № 2.
4. Чанилова Н.Г. Использование проектной методике на уроках немецкого языка // Иностр. языки в школе. — 2000. — № 4.

## **Музыкально-эстетическое развитие подростка в современной детской школе искусств**

Быкова Ольга Валентиновна, преподаватель  
Детская школа искусств №1 г. Белгорода

Ученые справедливо отмечают, что подростковый возраст — период тяжелого кризиса, его называют даже возрастом катастроф. Этот период труден как для самого подростка, так и для окружающих его людей. [2, 183]. На данном этапе кардинально меняется поведение детей: многие из них становятся грубыми, неуправляемыми, все делают наперекор старшим, не подчиняются им, игнорируют замечания (подростковый негативизм) или, наоборот, могут замкнуться в себе [3, 135].

Исследования показывают, что личность подростка получает развитие в системе обширной, многоплановой, социально признаваемой и социально одобряемой деятельности. Стремление занять значимую позицию в обществе, в мире взрослых делает подростка особенно сензитивным к социальным ценностям, облегчает их усвоение. На первый план все более выступает потребность в признании миром взрослых своей самостоятельности. Растет стремление к самоактуализации, повышается уровень социальной активности подростков, развивается способность к осознанию своего внутреннего мира и личностных качеств [3, 130–131].

Практика показывает, что подростковый возраст на более благоприятен для развития творческой деятель-

ности в силу стремления к личностному самосовершенствованию, которое происходит через самовыражение, самоутверждение. Одним из важных направлений художественного развития личности подростка является приобщение к музыке, музыкальному творчеству. В современной социокультурной ситуации музыка все больше выдвигается на первый план в структуре художественных предпочтений молодежи. Она опережает другие виды искусства по количеству потребления, так как имеет непосредственно-чувственное воздействие на человека. Следует особо отметить, что музыкальное искусство, как яркое выражение чувств, эмоций и настроений, становится областью интересов практически всех подростков.

В современных условиях, благодаря развитию музыкальной индустрии, ориентации подростков в области музыки формируются, главным образом, под воздействием средств массовой коммуникации и общения со сверстниками. Это приводит к потреблению музыкальных образцов сомнительного художественного качества, рассчитанных на невзыскательный вкус в силу легкости восприятия (незамысловатая мелодия, танцевальный ритм,

элементарная простота гармонического языка, близость тематики содержания текстов).

Сложившаяся система музыкально-эстетического воспитания в общеобразовательной школе, к сожалению, не дает видимых результатов, так как по-прежнему опирается на назидание, формализацию данного процесса, ограниченность музыкального репертуара. Недостаточно учитываются возрастные особенности подростка, его интересы и установки в процессе художественного воспитания, недостаточно внимания уделяется изучению современных направлений музыкального искусства.

Новые возможности для музыкально-творческого развития подростка открываются в современной детской музыкальной школе (ДМШ) и детской школе искусств (ДШИ). Осуществляемый в нашей стране переход от унифицированного образования к вариативному дает возможность предоставления учащимся прав на получение образования, адекватного уровню личностного развития, интересам и потребностям. Реализация принципа вариативности оказалась весьма актуальной для дополнительного художественного образования, побудила обратить внимание на проблемы, давно нуждающиеся в преобразовании. Одной из них является организация начального инструментального обучения подростков в рамках музыкального юношеского факультета детской школы искусств.

Анализ работы фортепианных отделений ДШИ показывает, что в предыдущие годы музыкальное обучение преимущественно начиналось с 6–7-летнего возраста. Именно на этот возраст традиционно рассчитаны сборники и учебные пособия для начального инструментального обучения. Прием в музыкальные школы 12–13 летних подростков не приветствовался, так как был сопряжен с рядом трудностей, требующих освоения программы за более короткий срок. Таким образом, в музыкальных школах сложилась практика «перепрыгивания» через класс; нередко класс по специальности не совпадал с классом групповых музыкально-теоретических дисциплин. В ряде учебных заведений вовсе не представлялось возможным начинать обучение игре на фортепиано с 12–13 лет. Очевидным являлся тот факт, что учащиеся подростки, в силу различных жизненных обстоятельств не сумевшие приобщиться к музыкальному искусству в детстве, находились в неравных условиях по сравнению с младшими школьниками.

Интересно отметить, что история музыкального искусства знает немало случаев, когда даже знаменитые музыканты начинали обучение в подростковом или юношеском возрасте. В качестве примера можно привести биографию выдающегося композитора, музыковеда, общественного деятеля современности Эдисона Васильевича Денисова. Будущий композитор приобщился к музыке в возрасте 12 лет, обучаясь игре на кларнете и гитаре самостоятельно, по самоучителям. Единственной возможностью официальной учебы для шестнадцатилетнего юноши в 1945 году оказались курсы общего музыкального образования (КОМО) в музыкальной школе № 1 г. Томска.

Приведенный пример свидетельствует о том, что в российском музыкальном образовании всегда шли поиски форм и видов обучения детей инструментально-исполнительскому искусству.

Сегодня закон РФ «Об образовании» провозглашает создание приемлемых условий для развития каждого обучающегося в соответствии с его индивидуально-психологическими возможностями, осуществления гуманизации учебно-воспитательного процесса посредством предоставления учащимся выбора содержания, уровня и темпа обучения. В этом ракурсе значимым событием явилось создание музыкального факультета для юношества в ДШИ № 1 г. Белгорода, предполагающего трёхлетний срок музыкального обучения подростков.

Важным этапом в организации обучения на юношеском факультете фортепианного отделения стала разработка учебной рабочей программы, регламентирующей образовательный процесс. Как уже было сказано, ее реализация рассчитана на трехлетний курс обучения. Цели обучения, в целом, совпадают с традиционным семилетним курсом и включают:

- музыкально-эстетическое воспитание широкого круга подростков, приобщение их к сокровищнице музыкального искусства;
- подготовку наиболее одаренных учащихся к дальнейшему профессиональному обучению в музыкальных и культурно-просветительских ссузах.

Перечисленные цели конкретизируются следующими задачами:

- формирование музыкальной культуры;
- развитие музыкальных способностей подростков;
- воспитание художественного вкуса, активизация музыкально-познавательной деятельности, расширение музыкального кругозора;
- овладение приемами игры на инструменте, основами грамотной работы с нотным текстом; формирование исполнительской культуры;
- освоение навыков чтения с листа, транспонирования, игры в ансамбле;
- овладение элементарными навыками аккомпанирования.

Ключевой задачей является приближение обучения игре на музыкальном инструменте к запросам учащихся-подростков и их родителей. В этой связи, преподаватели, ведущие класс фортепиано, стремятся так построить учебный процесс по предмету, чтобы овладение им нашло свое практическое применение в жизни учащегося, как во время обучения, так и после окончания школы. Здесь важную роль играет репертуарная политика.

Общеизвестно, что музыкальное воспитание протекает тем успешнее, чем разносторонне оно ведется. Художественное развитие определяется в процессе обучения содержанием музыкальных занятий, представленном в музыкальной педагогике художественным репертуаром, музыкальными произведениями, изучаемыми подростками. Из этого следует, что музыкальный материал

должен быть многогранным, высокохудожественным, раскрывать вечные общечеловеческие проблемы, богатство эмоционального мира человека, тем самым побуждать ученика к их осмыслению, воспитанию ценностного отношения, как к явлениям жизни, так и к произведениям музыкального искусства.

В подборе репертуара, изучаемого подростками, нам близка позиция американского дирижера, композитора, пианиста, педагога, музыкального писателя Леонарда Бернштейна. Бернштейн никогда не проводил резкую границу между развлекательной и серьезной музыкой. Он писал и дирижировал как ту, так и другую. Для Бернштейна существовала только хорошая или не очень хорошая музыка, независимо от того, является она серьезной или развлекательной [1].

Безусловно, классический репертуар по праву является основой воспитания музыкально-эстетической культуры подростка. Но учащийся воспитанный только на такой музыке не воспринимает музыку других стилей, в частности, современную музыку с ее своеобразной трактовкой лада и ритма. Поэтому в процессе обучения игре на музыкальном инструменте особая роль отводится таким жанрам и направлениям, как детская джазовая музыка, музыка кино, современная музыка для детей. Следует отметить, что в последние десятилетия появилось большое количество фортепианных пьес современных композиторов, продолжающих традиции Р. Шумана, П. Чайковского, С. Прокофьева, Д.Б. Кабалевского. Среди наиболее известных авторов можно назвать Ж. Металлиди, С. Баневича, С. Слонимского, Э. Денисова, И. Якушенко, Ю. Лазареву и др.

Учебная программа по предмету «Музыкальный инструмент. Фортепиано» для учащихся юношеского факультета ставит целью учесть реальные возможности учеников-подростков, их психологические особенности, что требует существенной корректировки традиционного образовательного процесса, его учебно-организационных аспектов, педагогического репертуара, годовых требований и др.

Психологи отмечают, что подростковый возраст характеризуется потребностью в самоутверждении и самореализации в деятельности, имеющей личностный смысл. Именно в это время вырабатываются умения, навыки, деловые качества, происходит выбор будущей профессии [3,142]. Наиболее важной психологической характеристикой подростка является повышенная познавательная и творческая активность, которые находят реализацию в процессе обучения музыке. На уроках дети

стремятся узнать новое в области музыкального искусства, быстрее освоить инструмент, музыкальную грамоту. Дефицит времени, отпущенный на музыкальное обучение, стимулирует подростков к самообразованию, самосовершенствованию. Выученные с интересом музыкальные произведения, успешное выступление на эстраде, одобрение окружающих ведет к их самоутверждению.

Важной особенностью подросткового возраста является дифференцированное отношение к учебе, предметам, видам деятельности. Практика показывает, что если учащийся в качестве любимого и нужного ему занятия выбирает музыку, то отношение к ней характеризуется осознанностью, повышенным интересом. Появляется устойчивая мотивация, связанная с расширением знаний, формированием нужных умений и навыков, позволяющих заниматься любимым делом, самостоятельной творческой работой.

Как показывают беседы с учениками-подростками и их родителями, в качестве результата обучения на музыкальном юношеском факультете они, в первую очередь, хотели бы видеть: достаточно большой репертуар различной стилистической ориентации (классические, джазовые, эстрадные произведения), включая пьесы для досуговых мероприятий; формирование умения подбирать по слуху понравившуюся мелодию с аккомпанементом; аккомпанировать поющему и петь под собственный аккомпанемент; музицировать (импровизировать и сочинять) в различных жанрах; любить и понимать музыку, иметь хороший музыкальный вкус.

Данные ожидания детей и родителей совершенно оправданы, так как соответствуют нацеленности на общемузыкальное развитие, приобщение к любительскому музицированию («игре для себя»). Вместе с тем, эти требования несколько не противоречат задачам профессионального музыкального воспитания, которое могут получить наиболее одаренные из числа учащихся юношеского факультета.

Можно сделать вывод, что такие новообразования подросткового возраста, как повышенная эмоциональность, стремление к идеалу, качественные изменения в интеллектуальной сфере (способствующие развитию самосознания подростков), чувство взрослости (позволяющее развитию самоконтроля, самокритичности), становление Я-концепции (позволяющее развить способность к самооценке, самоанализу и саморазвитию), выступают определяющими факторами для эффективного музыкального воспитания учеников-подростков.

#### *Литература:*

1. Биография Леонарда Бернштейна [Электронный ресурс] — Режим доступа: [www.music-theatre.ru/?p=647](http://www.music-theatre.ru/?p=647).
2. Ерофеева М.А. Общие основы педагогики / М.А. Ерофеева. — М.: Высшее образование, 2006.
3. Хилько М.Е. Возрастная психология / М.Е. Хилько, М.С. Ткачева. — М.: Высшее образование, 2008.



## Система учебных задач как фактор педагогической поддержки познавательной деятельности учеников в интеллектуально-ориентированном процессе обучения информатике

Васенина Елена Александровна, кандидат педагогических наук, доцент  
Вятский государственный гуманитарный университет (г. Киров)

Потребности общества, в котором интеллектуальная деятельность становится ведущим видом деятельности, и возможности для овладения инструментарием интеллектуального труда и для развития мыслительных способностей, позволяющих эффективно распоряжаться полученным информационным ресурсом, которые предоставляет использование средств ИКТ в образовательном процессе, дают основания говорить о процессе обучения информатике как об интеллектуально-ориентированном процессе. Признание интеллектуального развития личности приоритетной целью изучения информатики требует реализации не только на содержательном, но и на процессуальном уровне. Изменяется структура урока — формирование теоретического знания осуществляется в ходе экспериментальной, практико-преобразовательской деятельности, выполняемой над информационными объектами. Применяются методы, которые позволяют активизировать познание, организовать эксперимент и исследовательскую деятельность, учесть роль компьютера и других средств ИКТ как своеобразного субъекта образовательного процесса, способного реагировать на действия ученика и передавать ему информацию о правильности или ошибочности этих действий.

Важнейшей частью процессуальной составляющей обучения информатике наряду с методами обучения в ИКТ-среде и структурной организацией освоения нового знания является обеспечение педагогической поддержки познавательной деятельности учеников, которая призвана даже в рамках классно-урочной системы в максимальной степени индивидуализировать учебную работу, а также реализовать оптимальное сочетание самостоятельности ученика в познании и педагогического руководства его познавательной деятельностью. Это можно сделать через активизацию личностного общения учителя и ученика, а также через эффективную организацию трехстороннего взаимодействия «учитель-ученик-компьютер».

При этом основой такой организации учебного процесса является обучение через задачу. Деятельностный подход к обучению находит свое воплощение через *задачный подход*, при котором деятельность учащихся может быть представлена как система процессов решения разнообразных задач. При этом понятие «задача» трактуется достаточно широко, и процесс обучения может быть рассмотрен как процесс разрешения противоречий между выдвигаемыми ходом обучения познавательными и практическими задачами и наличным уровнем знаний, умений и умственного развития школьников. Суть состоит в том,

что новое знание приобретает учеником в процессе выполняемой совместно с учителем работы по разрешению проблем, которые задаются системой специально подобранных учебных задач.

В обучении информатике применение задачного подхода особенно продуктивно. При этом задача выполняет несколько функций:

1. Мотивационная: задача обосновывает необходимость нового знания.
2. Генерирующая: новое знание рождается в процессе решения задачи: обсуждения, эксперимента, получения и анализа результата.
3. Организующая: задача или система задач служат стержнем, вокруг которого строится изучение нового, задача прокладывает путь, по которому ученик движется от незнания к знанию и далее к пониманию.
4. Коммуникационная: через задачу осуществляются межпредметные связи с дисциплинами, материал которых может служить содержательным наполнением задач по информатике.

Следует обратить внимание на разницу в целях, которые стремятся достигнуть учитель и ученик в процессе решения задач. Ученик осознает в качестве цели только решение данной задачи. Он стремится получить результат, и в этом смысле его учебная деятельность тождественна познавательной и производственной деятельности, в которых решение задачи выступает как прямой продукт, тогда как учитель, чья деятельность является обучающей, использует задачу как средство достижения дидактических целей. При этом он должен предусмотреть способы действий, которые будут освоены в процессе решения задачи; новые знания, которые ученик приобретет во время поиска и анализа решения задачи; творческие процедуры, которые необходимы для поиска решения.

Применение задачного подхода к организации процесса обучения предполагает работу с соответствующей задачей на каждом этапе обучения. Значит, требуется система задач, подобранных так, чтобы ученик, последовательно переходя от решения одной задачи к другой, мог достичь целей, поставленных учителем в отношении развития его способностей и формирования определенных знаний и умений. Система задач становится *организующим* началом и в полной мере исполняет функцию *управляющего воздействия* в процессе обучения. Важное значение имеет также правильный выбор места каждой задачи в учебном процессе.

1. Организация изучения нового материала

### 1.1. Ситуативно-мотивационные задачи

Их роль состоит в том, чтобы показать практическую значимость изучаемого материала (новой алгоритмической конструкции, информационной технологии, структуры данных и др.), поскольку без его использования данную задачу решить невозможно (слишком трудно, нерационально).

### 1.2. Задачи, задающие цепочку проблем для получения нового знания

Такие задачи — их можно еще назвать *опорными* — определяют путь изучения материала, создают череду проблемных ситуаций, последовательное разрешение которых служит формированию нового знания. На уроках информатики для работы с ними полезно организовать фронтальную лабораторную работу в исследовательском режиме. Такая работа обязательно должна завершаться обсуждением и формулированием теоретических выводов. Возможно его проведение не на данном уроке, а несколько позднее, когда ученики приобретут некоторый личный опыт, но этот этап *обязателен*.

Иногда задача изначально задает некоторую реальную ситуацию, мотивирующую необходимость нового знания, т.е. является ситуативно-мотивационной, однако затем она переходит в разряд задач, задающих цепочку проблем.

### 1.3. Стержневые задачи

Набор таких задач обеспечивает полноту раскрытия и освоения изучаемого материала, освоения методов, способов деятельности, характерных для данной темы. Эти задачи с точки зрения дидактической цели можно считать пограничными. С одной стороны, работа с ними способствует полному и осознанному усвоению материала, пониманию и освоению соответствующих методов и способов деятельности. С другой стороны, они создают базу для самостоятельной работы учеников. Работа со стержневыми задачами также имеет двойственный характер — она соединяет объяснение учителя и самостоятельную деятельность учеников в плотном взаимодействии с ним.

Идею решения предлагает учитель в ходе обсуждения. Если ситуация (уровень развития и подготовленности учеников, новизна и сложность задачи) позволяет, он может подвести к выдвижению гипотезы. Далее следуют описание метода, составление алгоритма, его детализация, описание программной реализации. Будет ли эта работа совместной на всех этапах или в какой-то момент учитель предложит ученикам перейти к самостоятельной работе над задачей, зависит от многих факторов (насколько нова идея, насколько задача важна для понимания сути темы, сколько и каких задач уже было решено и др.). Чаще всего этот вопрос решается индивидуально: кому-то достаточно уловить идею, кто-то (как правило, большинство) самостоятельно будет только писать программу, кому-то потребуется полный разбор задачи вплоть до анализа результата. Таким образом, задачный подход к организации обучения обеспечивает его индивидуализацию.

Важно отметить, что набор стержневых задач определяется совокупностью способов действий, которые обя-

зательны для освоения. Следовательно, с одной стороны, он должен быть минимально достаточным для этого, а с другой — потребуются обеспечить понимание и выполнение их решения каждым учеником (хотя бы на самом простом уровне).

### 2. Организация самостоятельной работы по решению задач

#### 2.1. Тренировочные задачи дидактического характера

Целью решения таких задач является более глубокое, личное понимание сути метода решения стержневых задач, формирование соответствующего способа действия, перевод его в свернутую форму, образование навыка.

Это могут быть:

- задачи, решаемые точно в соответствии с образцом (разобранной стержневой задачей);
- модифицированные стержневые задачи — степень модификации зависит от интеллектуального уровня ученика и служит инструментом индивидуализации;
- задачи, становящиеся частью решения более сложных задач.

#### 2.2. Комбинированные задачи с элементом эвристики (или комбинационно-эвристические)

Название данного типа задач отражает факт конструирования подобной задачи как более или менее сложной комбинации различных стержневых задач. Решение таких задач требует актуализации приобретенного опыта, анализа и оценки его применимости в новой ситуации. Элемент эвристики состоит в том, что необходимость применения того или иного изученного метода не всегда очевидна, не очевиден и способ их соединения, а также требуется учесть специфику новой ситуации.

Ученику надо *увидеть*, что для решения поставленной задачи надо *использовать* совокупность уже знакомых методов (алгоритмов), *выбрать* нужные методы и найти способ их *рационального применения и соединения*, учесть *особенности* новой ситуации, *синтезировать* качественно новое решение на основе известных методов. Уверенное решение такого рода задач говорит о достижении уровня владения изучаемым материалом.

Уровень качественной новизны опять-таки сугубо индивидуален. Одна и та же задача для разных учеников может быть сочтена тренировочной или выступать в роли более сложной комбинированной задачи, требующей для своего решения определенного умственного усилия. К комбинационно-эвристическим задачам следует отнести задачи неформализованные, решение которых необходимо для качественного владения материалом.

#### 2.3. Задачи, требующие освоения новых методов и алгоритмов, не входящих в круг основных способов действий

#### 2.4. Задачи, предполагающие поиск оригинальной идеи решения

Две этих разновидности задач достаточно близки, поскольку оригинальная идея как раз и предполагает нахождение нового метода (алгоритма). Некоторую разницу здесь можно увидеть в следующем: метод решения задач типа 2.3 достаточно известен и распространен. Его но-

визна субъективна для данного ученика. Описание метода можно найти в литературе, если уж не удалось придумать самому, и в дальнейшем применять для решения других задач. Самый простой пример — обмен значениями двух переменных без использования третьей. Если идея решения такой задачи явилась плодом самостоятельного поиска и стала личным интеллектуальным достоянием — она практически не отличается от задачи с оригинальной идеей, решение которой можно назвать более штучным, пригодным для конкретного случая.

Задачи типов 2.3 и 2.4, так же как и задачи типа 1.3, очень важны для организации экспериментальной, исследовательской деятельности учеников. С этой точки зрения задачный подход является инструментом формирования способности к решению проблем, креативности и критичности мышления.

И безусловно, задачный подход представляет собой не менее действенный инструмент для индивидуализации об-

учения. При этом очень важным становится подбор системы задач и заданий, ориентированный на конкретного ученика, как для организации экспериментальной работы, так и для самостоятельного решения, ибо *задача ведет ученика*. Построение системы задач имеет два измерения. Первое («в ширину») — последовательность задач с постепенным подключением нового знания для их решения. Здесь работает «принцип цепочки», каждое звено которой тянет следующее звено. Второе измерение («в глубину») — многоуровневость самой задачи, которая может быть решена с различной степенью эффективности, с ограничением разрешенного инструментария, для различных диапазонов исходных данных. Практически почти для каждой задачи можно предложить минимум два уровня.

Таким образом, работу с задачей можно считать основой эффективного обучения с использованием средств ИКТ.

## Значение православной культуры в процессе формирования нравственных качеств личности ребенка младшего школьного возраста

Веселова Галина Святославовна, учитель основ религиозных культур и светской этики, педагог-организатор Лицей №101 (Выборгский район, г. Санкт-Петербург)

Ценностный, духовно-нравственный кризис российского общества в целом является причиной негативных явлений среди детей и молодежи в России, существенного падения нравственности подрастающего поколения.

В последние годы в общественном сознании заметно обесценились такие понятия, как «нравственность», «долг», «совесть». Наблюдается заметная деформация ценностных основ мировоззрения среди молодежи.

Согласно опросу Института социологии РАН 55 % молодых людей, то есть большинство, готовы переступить через моральные нормы для того, чтобы добиться успеха. Значительная часть молодежи не считает неприемлемыми проституцию, обогащение за счет других, хамство, пьянство, дачу и получение взятки, аборт, супружескую измену.

Обращение к опыту православной педагогики в настоящее время, когда идет поиск духовного возрождения России, особенно актуально, так как общество и государство остро нуждаются в образовательных моделях, обеспечивающих духовно-нравственные компоненты в содержании образования. Акцент на Православие сделан неслучайно, ведь в большинстве своем народы России началами просвещения и духовности обязаны Православной традиции.

Д. С. Лихачев писал: «Русский народ не должен терять своего нравственного авторитета среди других народов — авторитета, достойно завоеванного русским искусством,

литературой. Мы не должны забывать о своем культурном прошлом, о наших памятниках, литературе, языке, живописи... Национальные отличия сохраняются, если мы будем озабочены воспитанием душ, а не только передачей знаний» [3; 58].

В 2012 году, во исполнение Поручения Президента Российской Федерации от 2 августа 2009 г. № Пр-2009, во всех субъектах Российской Федерации в образовательных учреждениях вводится комплексный учебный курс «Основы религиозных культур и светской этики» (ОРКиСЭ), включающий модуль «Основы православной культуры». Одной из основных задач курса является развитие представлений обучающихся о значении нравственных норм и ценностей личности, семьи и общества.

Курс «Основы религиозных культур и светской этики» (ОРКиСЭ), предполагается изучать в конце 4-го — начале 5-го классов. Такой подход нельзя считать правильным, так как младший школьный возраст — наиболее благодатное время для формирования нравственной сферы ребенка. Это доказывают исследования авторитетных педагогов, психологов и служителей церкви.

Д. Б. Эльконин отмечал, что в младшем школьном возрасте «происходит бурное психическое и физическое развитие ребенка, закладываются основы его личности» [5; 32].

По мнению В. Зеньковского в этом возрасте «...рождается интерес к действительности. Основной предмет вни-

мания лежит уже не в субъективном мире а вне его : мир, история, будущее...» [ 2; 49 ].

Священник А. Гармаев говорил, что младший школьный возраст — «время душевного становления ребенка» [ 1; 43 ].

Можно предположить, что приобщение к ценностям Православной культуры (литературе, живописи, архитектуре и т.п.) имеет большое влияние на формирование нравственных качеств личности ребенка младшего школьного возраста.

Все богатейшее наследие Православной культуры пронизано духом красоты и несет в себе огромное воспитательное содержание.

Задача педагога — сохранять духовную и художественную преемственность русской культуры, ее нравственные, высокогуманные традиции, преумножать отечественное культурно-историческое наследие и способствовать тому, чтобы дети умели постигать духовно-культурные ценности, «получать от них уроки красоты, мудрости, уважения к предкам, знания истории» (Д. С. Лихачев) [ 3; 46 ].

Рассмотрим основные направления работы с детьми младшего школьного возраста по ознакомлению с наследием Православной культуры:

### ***Библия как источник мировой культуры, искусства, этических и моральных принципов существования общества***

Цель занятий: дать детям элементарные знания о Библии как источнике мировой культуры, искусства, этических и моральных принципах существования общества.

О доступности и необходимости изучения Библии детьми говорит Л.Н. Толстой: «Как все понятно и ясно, особенно для ребенка, и вместе с тем как строго и серьезно! Я не могу себе представить, какое возможно было бы образование, если бы не было этой книги...Библия, как по форме, так и по содержанию, должна служить образцом всех детских руководств и книг для чтения» [ 4; 84 ].

При изучении библейских историй детям открываются такие понятия, как преданность, сострадание, послушание, милосердие, умение прощать, доброжелательность, трудолюбие. Иисус Христос предстает перед ними как образец чистоты, мудрости и любви к людям.

Библейские сказания отзывались в творчестве выдающихся живописцев, скульпторов, архитекторов, писателей, поэтов, музыкантов. Их произведения не могут быть постигнуты во всей глубине смысла и художественной выразительности, если не опираться на библейскую основу первоисточника.

Библия на протяжении своего существования способствовала обогащению бытового и литературного языка всех слоев населения.

При методически взвешенном подходе библейские истории могут стать эффективным средством усвоения детьми общечеловеческих норм нравственности, помогут

глубже понять произведения живописи и скульптуры, архитектуры и музыки, овладеть основами речевой культуры.

### ***Православные праздники как неиссякаемый источник традиций и обрядов Церкви***

Цель занятий:

- дать детям знания о важнейших Православных праздниках: Пасхе, Рождестве, Троице и др., истории их возникновения, об обрядах и обычаях, сопровождающих эти праздники;
- организовать непосредственное участие детей в обрядах и играх, характерных для различных праздников.

Знакомство детей с православными праздниками предполагает синтез разнообразной деятельности (изобразительная, музыкальная и др.). Формы и способы передачи информации о Православных праздниках могут быть различными.

Например, в процессе подготовки к празднику Пасхи учитель может познакомить детей с библейской литературой по этой теме, рассмотреть иллюстрации и побеседовать о прочитанном. Вместе с родителями возможно организовать Час размышлений на тему: «Светлое Воскресение Христово», где в ходе беседы рассмотреть нравственную сторону подвига Иисусу Христу.

Детям необходимо рассказать о символике яйца, народном искусстве крашения яиц. Можно предложить самостоятельно расписать пасхальные яйца, изготовить открытки для поздравления родных и близких.

В творчестве русских поэтов (А. Плещеева, И. Бунина, Ш. Тимошенко и др.) есть произведения о празднике Пасхе. Пусть дети разучат эти стихи.

Большое эмоциональное внимание на детей имеет слушание церковной и классической музыки. Например, увертюры Н. Римского-Корсакова «Светлый праздник». Пасхальные игры и хороводы будут также интересны детям.

После праздника целесообразно провести с детьми обсуждение . необходимо подвести ребенка к выводу о том, что традиционные Православные праздники радуют сердце своим единением, общностью людей, зажигают в людях желание помогать ближнему, дарить ему радость и любовь.

Кроме праздника Воскресения Христова познакомьте воспитанников с обычаями и обрядами Рождества, Троицы, Крещения.

Ознакомление детей с праздниками Православия должно способствовать осознанию ими себя как преемников давних традиций.

### ***Традиции Православного семейного воспитания***

Цель занятий:

- дать детям знания о традициях Православного воспитания в семье;
- организовать участие детей и родителей в праздновании именин и Дня Ангела.



**Знакомство с архитектурой Православных храмов**

Цель занятий:

- познакомить детей с особенностями архитектуры православных храмов;
- дать знания об истории возникновения известнейших Православных храмов России и Санкт-Петербурга.

Православные храмы — это настоящие музеи произведений искусств, мозаики, резьбы по камню, скульптуры. Известнейшие живописцы, архитекторы и скульпторы разных эпох создавали Православные храмы, которые гармонично вписались в архитектурные ансамбли русских городов.

В процессе знакомства с Православными храмами организуются выставки детского творчества (рисунки, поделки, постройки и др.)

Для развития монологической речи детей можно предложить составление творческих рассказов «Я — архитектор петербургских храмов», «Что может рассказать нам собор?».

Дайте детям послушать запись колокольного звона. Это будет большим воздействием на эмоции и чувства ребенка.

**Внутреннее убранство Православных храмов. Иконопись**

Цель занятий: показать красоту икон в Православных храмах, рассказать об истории их создания, авторах, об огромном значении для верующих.

*Литература:*

1. Гармаев А. Этапы нравственного развития ребенка. Курс лекций. М., Православная беседа, 1989.
2. Зеньковский В.В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. М., 1993.
3. Лихачев Д.С. Память преодолевает время.// Наше наследие, № 1, 1998.
4. Свящ. Жилов. Что говорят знаменитые люди о Библии.// Брянск, 1998.
5. Эльконин Д.Б., Коссаковский А. Основные этапы психического развития детей. М., Педагогика, 1978.

Иконы в Православии имеют огромное воспитательное значение. В современном церковно-археологическом и общепринятом значении иконой называют святой образ, написанный красками на деревянной доске. Иконы изображают Иисуса Христа, Богородицу, образы Святых. Иконы представляют собой величайшую художественную ценность, и в то же время являются элементом богослужения, помогают молиться со вниманием и благоговением.

Рассматривая внутреннее убранство петербургских соборов важно обратить внимание на красоту икон, их назначение, историю создания. Знакомство с иконописью является средством развития эстетического сознания у детей и вызывает чувство гордости, уважения к мастерству иконописцев.

Итак, мы рассмотрели лишь некоторые составляющие богатейшей Православной культуры, которые могут быть доступны и интересны младшим школьникам, но и на их примере видно, насколько велик ее потенциал в раскрытии нравственных возможностей ребенка.

Использование православно-ориентированных сведений на внеклассных занятиях, в игровой, в досуговой, художественно-творческой деятельности, на праздниках и развлечениях поможет воспитывать и развивать детей на высокохудожественном материале, формирующем образцы эстетических и нравственных идеалов.

Именно поэтому Православная культура должна стать «частью души ребенка, началом, порождающим личность» [3; 64].

**Проектная форма организации деятельности школьников на интегрированных уроках географии и информатики и ИКТ**

Воронина Светлана Анатольевна, учитель информатики и ИКТ;  
Шульгина Галина Геннадьевна, учитель географии  
МКОУ «Новоусманский лицей» (Воронежская обл.)

*«Не так важно приобретенное знание, как развитие способности мышления.  
Образование есть то, что остается, когда все выученное забыто»*

*Макс Лауэ, физик*

Метод проектов предполагает обучение на активной основе, через целесообразную деятельность ученика, сообразуясь с его личным интересом именно в этом знании. Чрезвычайно важно показать детям их личную заинтересованность в приобретаемых знаниях, которые могут и

должны пригодиться им в жизни. Но для чего, когда? Вот тут-то и важна проблема, взятая из реальной жизни, значимая и важная для ребенка, для решения которой ему необходимо приложить полученные знания, новые знания, которые еще предстоит приобрести. Где, каким образом?

Учитель может подсказать новые источники информации, а может просто направить мысль учеников в нужном направлении для самостоятельного поиска. Но в результате ученики должны самостоятельно и в совместных усилиях решить проблему, применив необходимые знания подчас из разных областей, получить реальный и ощутимый результат. Вся проблема, таким образом, приобретает контуры проектной деятельности.

Суть метода заключается в следующем — стимулировать интерес ребят к проблемам, предполагающим владение определенной суммой знаний и через проектную деятельность, предусматривающую решение одной или целого ряда проблем, показать практическое применение полученных знаний. Другими словами, от теории к практике, соединение академических знаний с прагматическими с соблюдением соответствующего баланса на каждом этапе обучения.

Данная форма организации всегда ориентирована на самостоятельную деятельность учащихся — индивидуальную, парную, групповую, выполняемую в течение определенного отрезка времени. Этот подход органично сочетается с групповым подходом к обучению. Метод проектов всегда предполагает решение какой-то проблемы, предусматривающей, с одной стороны, использование разнообразных методов, средств обучения, а с другой, интегрирование знаний, умений из различных областей науки, техники, технологии. Результаты выполненных проектов должны быть, что называется, осязаемыми, т.е. если это теоретическая проблема, то конкретное ее решение, если практическая, конкретный результат, готовый к внедрению. Ученикам это всегда понятно и соответственно интересно.

Основные требования к использованию проектно-исследовательской формы организации деятельности школьников:

1. Наличие значимой в исследовательском, творческом плане проблемы/задачи, требующей интегрированного знания, исследовательского поиска для ее решения
2. Практическая, теоретическая, познавательная значимость предполагаемых результатов (например, доклад в соответствующие службы об экономическом состоянии данного региона, факторах, влияющих на это состояние, тенденциях, прослеживающихся в развитии данной проблемы; совместный выпуск газеты, альманаха с репортажами с места событий; план мероприятий, пр.);
3. Самостоятельная (индивидуальная, парная, групповая) деятельность учащихся.
4. Структурирование содержательной части проекта (с указанием поэтапных результатов).
5. Использование исследовательских методов: определение проблемы, вытекающих из нее задач исследования, выдвижение гипотезы их решения, обсуждение методов исследования, оформление конечных результатов, анализ полученных данных, подведение итогов, корректировка, выводы (использование в ходе совместного исследования метода «мозговой атаки», «круглого стола», статистических методов, творческих отчетов, просмотров, пр.).

Широко применяется при проведении уроков дебатов. Самое главное, умение вести дебаты пригодится в жизни любого человека. Они помогут в развитии критического мышления, научат смотреть на вещи с разных точек зрения, подвергать сомнению факты и идеи, логически выстраивать аргументацию и убеждать. Дебаты организованы таким образом, чтобы помочь получить знания и умения, требуемые для преуспевания человека в современном демократическом обществе. Для того чтобы добиться успехов в науке и в профессиональной жизни, необходимо уметь представлять свою точку зрения и парировать аргументы оппонентов.

Применение проектно-исследовательской формы организации деятельности школьника используется при проведении ряда интегрированных уроков. Приведем пример.

Тема интегрированного урока по информатике и географии: «Защита проекта, созданного с использованием текстового редактора WORD на тему: «Растительный и животный мир России. Охрана растительного и животного мира»».

#### **Цели:**

По информатике

- Отработать навыки ввода и перемещения по тексту;
- сформировать и развить у учащихся навыки по созданию, открытию и закрытию документа;
- навыки демонстрации готового проекта по заданной теме (цель творческих проектов — выработка у учащихся определенных навыков: подбора литературы, проявлении исследовательской, творческой активности, грамотного оформления отчета о проделанной работе и т.д.)

По географии

- Углубить и расширить знания о растительном и животном мире России.
- Рассмотреть проблемы рационального использования биологических ресурсов России.
- Продолжить формирование умений работать с источниками географической информации. Способствовать развитию у учащихся исследовательской деятельности.
- Продолжить развитие нравственно-эстетического отношения к природе — показать красоту и неповторимость русской природы, ее значение в духовной жизни народа.. Способствовать развитию у учащихся исследовательской деятельности.
- Воспитывать любознательность, стремление к самостоятельному получению знаний, любви к Родине.

#### **Задачи:**

Образовательные:

- освоении текстового процессора Word, необходимого школьникам как в самом образовательном процессе, так и в их повседневной и будущей жизни;
- Исследовать биологические ресурсы России.

Развивающие:

- Развивать и навыки полученные ранее на уроках географии.

- Развить творческие способности и навыки, полученные ранее на уроках информатики.

Воспитательные:

- Способствовать формированию современного научного мировоззрения, развитию интеллектуальных способностей и познавательных интересов школьников в области информационных технологий;

- Пробудить у учащихся чувство красоты и ответственности за природу родного края, потребности самообразования, использовать знания, умения, навыки полученные ранее на уроках географии.

**Оборудование:** карта «Растительный мир России»; видеофрагменты; фотографии, учебник, атлас, контурные карты, ПК с выходом в Интернет, мультимедийный видеопроектор, экран, принтер.

**Тип урока:** Закрепление изученного материала.

**Методы:** исследовательский, частично-поисковый.

Технология проектного обучения

**ХОД УРОКА**

I. Оргмомент

Учитель знакомит учеников с целями и задачами урока. Главная задача перед группами — создать информационный бюллетень живой природы — растительности и животного мира России.

II. Подготовка к защите проекта.

Учитель информатики: вы получили задание: распределиться по группам (по желанию), каждой группе подготовить материал по конкретному типу растительности и животного мира. Для этого можно использовать любые источники информации: иллюстрации из журналов, стихи, видеофрагменты, отрывки из художественных произведений и т.д.

Учитель географии: А также на контурных картах нанести все типы растительности России. Ваша задача — рассказать о конкретном типе растительности России и защитить свой исследовательский проект. Класс разделен на пять групп, поэтому сегодня знакомимся с пятью группами растительности. На подготовку дается 5 минут.

Учитель информатики:

Требования к текстовому документу: В качестве текстового документа может быть выбран методический материал. Текстовый документ должен удовлетворять стандартным правилам и требованиям, предъявляемым к издательской продукции. При разработке должны быть использованы основные функции текстового процессора.

График работы над творческим проектом:

Сроки	Этапы
20 ноября	Знакомство с общими требованиями, критериями оценки сложности, правилами оформления проекта. Выбор темы, постановка проблемы, формулировка задачи.

21–28 ноября	Подбор необходимого материала, изучение проблемной области. Проработкам постановки задачи.
28 ноября	Зачет в виде собеседования.
29–2 декабря	Оформление материалов.
3 декабря	Предзащита творческой задачи.
4 декабря	Защита проекта

Давайте вспомним основные моменты при изучении текстового редактора. Вопросы:

1. Текстовый документ — созданный в прикладной среде документ, состоящий из разнотипных объектов: текстов, рисунков, таблиц и т.д.

2. Макет текстового документа — совокупность упорядоченных по определенным правилам объектов, размещенных на странице.

3. Текстовый процессор — программа для создания, редактирования, форматирования и макетирования текстового документа.

4. Форматирование текста — это изменение внешнего вида текста, при котором не изменяется его содержимое.

5. Редактирование текста — позволяет изменить уже существующий электронный документ путем добавления, удаления или перестановки его фрагментов, слияния нескольких документов в один или разбиение фрагментов на несколько более мелких.

Учитель географии:

План описания растительной зоны:

1. Географическое положение

2. Климатические особенности, условия формирования растительного сообщества.

3. Видовой состав и облик растительности.

4. Видовой состав и облик животного мира.

5. Охрана природы.

III. Защита проекта.

Первая группа: (видеофрагмент) Растительность арктических пустынь. Слово «Арктика» означает медведь. Это царство белого медведя. Почему? Потому что он не любит тепла, толстая кожа, густая шерсть, толстый слой подкожного жира позволяют ему переносить суровые холода и длительные голодовки. Белый цвет — цвет маскировки, т.к. в данной зоне снег лежит круглый год. Расположена в Арктике, северной полярной области Земли, лежащей за северным полярным кругом, под созвездиями Медведиц — Большой и Малой. Зона находится в арктическом климатическом поясе. Суровый климат — очень суровая зима, холодное лето, средняя температура 0, полярная ночь, ураганные ветры, полярное сияние, все живое улетело на юг, либо улеглось в спячку. Летом — полярный день. Лето очень короткое. Вся природа преобразается. В Арктику прилетают тысячи птиц. Селятся они на скалах, свободных ото льда. Гомон стоит невообразимый. Кроме птиц на лето приплывают огромное количество ластоногих: сивучи, морские львы, моржи, котики. Человек в таких условиях ограничен в хозяйственной деятельности

— рыбная ловля, охота на морского зверя. Вторая группа: Растительность тундры. Слово «тундра» имеет происхождение от «тунтури», что в переводе с языка народов саами означает «сопки» — невысокие вершины, которые не покрыты лесом. Эта зона сформирована вдоль северного побережья России. Арктический и субарктический климатические пояса. Полярный день и полярная ночь, снежный покров маломощный, но плотный, сильные ветры, короткое прохладное лето, множество озер и болот, нет деревьев (господство мхов, лишайников, кустарничков — брусника, черника, морошка, карликовая береза). Много перелетных птиц летом. Типичные животные: лемминги, песцы, северные олени, полярные совы.

Тундра красивая дважды в году. Первый раз — в августе, когда созревает морошка. Цвет тундры меняется с зеленого на красный, а потом на желтый. Созревая, морошка становится желтой. Второй раз — в сентябре, когда желтеют листья берёзы и ивы. Карликовые березка и ивы ведут себя так же, как и их «сестры» — береза и ива в лесной зоне России.

«Золотая осень» красива и в тундре. Тундра — раздолье для грибника. Грибы чуть ниже карликовых березок и ив, и очень хорошо видны. Говорят, что грибы в тундре растут выше деревьев. Это почти правда, если учесть, что «деревья» имеют высоту 15–30 см. Самое приятное для грибника обстоятельство — грибы из-за прохладной погоды не червивые.

В тундре растёт и настоящий лес, но только в долинах рек, так как это понижение рельефа и они защищены от ветра. Но и здесь деревья не высоки и разрежены. Ближе к тундре деревья имеют флаговую форму (ветви растут с подветренной стороны, которая защищена стволом от ветра). Стволы дерева часто имеют густую поросль веток внизу — там, где зимой снег укрывает ветки. Выше 10–15 см ствол голый. (Видеофрагмент о Чукотке.). Третья группа: (видеофрагмент) Лесная зона, представлена — темнохвойными лесами из ели и пихты на севере, таежными кедрово-лиственничными лесами в Сибири, смешанными лесами из ели, сосны, осины, березы и др. в средней полосе и широколиственными лесами в южных районах зоны. «Тайга — слово, принятое в мировой географической и ботанической литературе для обозначения зоны хвойных лесов умеренного пояса Евразии. Тайга характеризуется небольшими суммами температур за период с суточными температурами выше 10°C в пределах 1000–1800°, с годовыми осадками в пределах 300–800 мм, продуктивностью фитомассы 260 т на 1 га и годовой ее продуктивностью 7 т на 1 га. Господствующие древесные породы: ель, лиственница, пихта, сибирский кедр. Ландшафт тайги характеризуется дремучими зарослями, ветровалом, часто избыточным увлажнением, наличием торфяников, недостатком света, особенно в черневой тайге». (Э.М. Мурзаев. Словарь народных географических терминов.) «...Здесь медведь — хозяин. Ему нипочем все эти полуистлевшие перевернутые вверх корнями пни. Эти трухлявые колоды-трупы, из чрева которых победоносно прет молодняк, эти нагромождения

тысяч поваленных бурей деревьев, образующих огромные загомы; их трудно одолеть даже сказочному Сивке-Бурке. Все это поросло бальзамом, чертополохом, бояркой, крушиной, папоротником, и кой-где алеют кумачовые семейства мухоморов. Не место здесь человеку, даже птиц не видно, — разве что дятел пропорхнет, — здесь царствует медведь, на вершинах же деревьев невообразимо властвует белка.». Так описал тайгу в своем романе «Угрюм-река» В. Шишков.

Безморозный период, с температурой выше +10°C, непродолжительный, крестьянин должен быстро посеять, убрать сено, урожай пока хорошая погода. Т.к. чаще в лесной зоне Русской равнины пасмурная циклональная погода. Отсюда поговорка «Летний день год кормит». Зато зима давала время для отдыха и безделья. А отсюда привычка к лени, но и к огромному кратковременному напряженному труду. Чемпионы леса 1. Самое долговечное дерево — лиственница, живущая 900 лет. 2. Самое высокое дерево — кедр. 3. Самое распространенное дерево — сосна. 4. Самое красивое, новогоднее дерево — елочка. 5. Самое распространенное лиственное «дерево-пионер» — береза. 6. Самое морозоустойчивое, пугливое, говорливое дерево — осина. 7. Самое гибкое дерево, лесная балерина рябина. Четвёртая группа: Растительность степей и полупустынь. В южной части России нет лесов. Здесь расположены безлесные зоны степей и полупустынь. Степи и лесостепи расположены южнее лесной зоны. Растительная зона степей клином сужается к Западной Сибири, где она расположена к югу от тайги, смешанных лесов здесь нет, их заменили осиново-березовые колки. Климат характеризуется среднегодовой температурой от +3 до +10°C. Осадков выпадает за год от 300 до 500 мм. Здесь более холодные зимы, низкие температуры зимой не позволяют расти более теплолюбивым породам — дубу, клену, липе, ясеню и др. В восточной Сибири степи занимают межгорные котловины (Минусинскую, Тувинскую), так как при достаточно теплом лете, здесь недостаточно выпадает осадков (хребты закрывают доступ влажному воздуху, да и сами котловины находятся в центре материка, и удалены от океанов). Характерной особенностью климата является превышение испаряемости над осадками, что создает дефицит влаги, (то есть коэффициент увлажнения меньше единицы 0.8–0.9, на севере до 0.6; на юге до 0.3). Увлажнение недостаточное. Степь. Ровная, словно скатерть, расстилается необъятная равнина, и там, где на ней сохранились участки степной целины, она кажется, в начале лета серебряной от цветущего ковыля и волнуется, словно море. Ковыльная степь не изобилует множеством красок. Лишь в более северной ее части растут ярко цветущие растения разнотравья. Яркой, пестрой от разнообразия красок, становится степь весной. Весна в степи длиться не долго — 2–3 недели. Это время между снежным покровом и засушливым летом. Это то время, когда появляются в степи растения — эфемеры: тюльпаны, ирисы, пионы и др. Пройдет немного времени и исчезнет яркий цветной ковер. Останутся лишь подземные части ра-



стений — луковицы, корневища и будут ждать в земле следующей весны, перенося летнюю засуху и зимние холода. Это растения — эфемеры — растения с коротким сроком вегетации. Видеоролик. «Степь»

Едешь, едешь — степь да небо,  
Точно нет им края.  
И стоитверху над степью, тишина немая.  
Нестерпимою жарою  
Воздух так и пышет:  
Как шумит трава густая,  
Только ухо слышит.  
Едешь, едешь — как шальные  
Кони мчатся степью  
Вдаль курганы, зеленея,  
Убегают цепью.  
Промелькнут перед глазами две-три старых ивы —  
И опять в траве волнами  
Ветры — переливы.  
Едешь, едешь — степь да небо  
Степь, все степь, как море...  
И взгрустнется поневоле  
На таком просторе.

И.З. Суриков.

Красочно описал степь Николай Васильевич Гоголь в повести «Тарас Бульба»:

«Степь чем далее, тем становилась прекраснее. Тогда весь юг, все то пространство, которое составляет нынешнюю Новороссию, до самого Черного моря, была зеленою, девственною пустынею. Никогда плуг не проходил по неизменным волнам диких растений. Одни только кони, скрывавшиеся в них, как в лесу, вытапывали их. Ничего в природе не могло быть лучше. Вся поверхность земли представлялась зелено-золотым океаном, по которому брызнули миллионы разных цветов. Сквозь тонкие, высокие стебли травы сквозили голубые, синие и лиловые волошки; желтый дрок выскакивал вверх своею пирамидальною верхушкою; белая кашка зонтикообразными шапками пестрела на поверхности; занесенный Бог весть откуда колос пшеницы наливался в гуще. Под тонкими их корнями шныряли куропатки, вытянув шеи. Воздух был наполнен тысячами разных птичьих свистов. В небе неподвижно стояли ястребы, распластав свои крылья и неподвижно устремив глаза свои в траву. Крик двигавшейся в стороне тучи диких гусей отдавался Бог знает в каком дальнем озере....Вечером вся степь совершенно переменилась. Все пестрое пространство ее охватывалось последним ярким отблеском солнца и постепенно темнело, так что видно было, как тень пробежала по нем, и

она становилась темно-зеленою; испарения подымались гуще. Каждый цветок, каждая травка испускала амбру, и вся степь курилась благовонием...Вся музыка, звучащая днем, утихла и сменялась другою. Пестрые суслики выползали из нор своих, становились на задние лапки и оглашали степь свистом. Трещащие кузнечиков становилось слышнее. Иногда слышался из какого-нибудь озера крик лебедя и, как серебро, отдавался в воздухе.....». А вот как описывал древнегреческий историк Геродот степь «За Борисфеном (Днепр) же со стороны моря сначала простирается Гилея, а на севере от нее живут скифы-земледельцы. Эти земледельцы скифы занимают область на три дня пути к востоку до реки Пантикапа (Южный Буг), а к северу — на одиннадцать дней плавания вверх по Борисфену. Восточнее этих скифов-земледельцев, на другой стороне реки Пантикапа, обитают скифы-кочевники; они вовсе ничего не сеют и не пашут. Во всей земле скифов не встретишь деревьев...Холода продолжаются в тех странах сплошь восемь месяцев, да и остальные четыре месяца не тепло. Вообще там погода совершенно отличная от других стран: когда в других местах дождливая пора, там дождей нет, а летом, напротив, очень сильные. Когда в других местах случаются грозы, здесь их не бывает, летом же часты. Гроза зимой вызывает изумление, как чудо; также и землетрясения в Скифии считаются диковинкой.» Сегодня первозданную природу степей можно увидеть только вдоль оврагов, речных долин и в заповедниках. Вся степь распаханна. Она является житницей России. Поля заняты посевами пшеницы, кукурузы, подсолнечника, сахарной свеклы, а также посевами бахчевых культур: арбузами, тыквами, дынями. 5 группа Полупустыни и пустыни.

IV . Охрана природы. Учитель географии: все о заповедниках.

Учитель информатики: Сайт, навигация по сайту. <http://oopt.info/>

V. Заключение Учитель просит оценить работу всех учащихся в группах. Выставляет оценки в журнал. Подводит итог урока.

VI. Домашнее задание

Чаще всего, интегрированные уроки являются спаренными и проводятся учителями совместно. Возможна разнообразная интеграция учебных предметов. Хорошо интегрируются с предметом «информатика и ИКТ» следующие школьные предметы: «биология», «география», «математика» и другие. Естественно такие уроки проводятся с использованием мультимедийных технологий.

Реализация интеграции между предметами возможна лишь при благополучном здоровом климате в коллективе учителей, их плодотворном сотрудничестве на основе взаимопонимания и уважения.

#### Литература:

1. Купс Е.С.Полат <http://scholar.urf.ac.ru:8002/courses/Technology/index.html>
2. «Я готов работать в современном офисе» курс корпорации Microsoft.
3. [www.microsoft.com](http://www.microsoft.com).

## Воспитание профессионального интереса у старшеклассников

Гизатова Ирина Алексеевна, старший преподаватель  
Шадринский государственный педагогический институт

Современная педагогическая концепция предполагает реализацию и самореализацию заложенного в человеке личностного потенциала в соответствии с социально обусловленными и образовательными запросами граждан, определяя ведущей социальной функцию образования. Его результатом должно стать формирование личности, отвечающей общественным потребностям, перспективам развития общества, способной адаптироваться и активно трудиться. Выпускник школы в идеале должен уметь самостоятельно проектировать и осуществлять выбор своего жизненного пути.

Однако реальность такова, что многие выпускники школы, обладая определенной системой знаний, не могут найти им адекватного применения, не способны адаптироваться в обществе и выбрать социальную нишу с учетом собственных возможностей и склонностей. Закончив среднее учебное заведение, выпускники школы нередко теряются в первой же проблемной ситуации, связанной с выбором профессии, определением своего социального статуса.

Сложившаяся ситуация свидетельствует о несоответствии основной цели образования его реальным результатам. Введение профильного обучения призвано способствовать более эффективному достижению целей, поставленных перед современной школой, поскольку оно предполагает обеспечение условий для каждого учащегося для самоопределения в профессиональной сфере на основе самостоятельного осознанного формирования собственной образовательной траектории. При этом радикально должно измениться качество образования выпускника школы, которое характеризуется уровнем владения им системой общеобразовательных компетенций. Они определяют возможности активного взаимодействия обучаемого с окружающим миром и эффективного решения задач, возникающих в разных сферах науки и практической деятельности людей.

Поставленные цели определяют массовый характер профильной школы и необходимость развития профессионального самоопределения каждого учащегося. Однако глубина освоения им учебных дисциплин и степени прикладной и практической направленности изучаемого материала зависит не только от его интересов, но и множества других факторов, в частности познавательных способностей. Поэтому формы профилизации, с одной стороны, должны быть адекватны запросам учащихся, а с другой — устанавливать необходимый баланс этих факторов, учитывая возможности педагогического коллектива школы опыт дифференциации и индивидуализации обучения в разных типах образовательных учреждений.

Этому мешают образовавшиеся несоответствия и противоречия следующего порядка:

- Непонимание сути моделирования образовательного процесса, выраженное в несоответствии его цели и содержания представленным моделям профильного обучения.

- Отсутствие научно-педагогических идей, раскрывающих эффективные пути становления профильного обучения.

- Представленные модели не характеризуют профильное обучение как целостную систему во взаимосвязи его основных составляющих, отражают опыт педагогической деятельности, усовершенствованный в каком-либо частном аспекте.

- Профильное обучение понимается как углубленное изучение отдельных предметов, дополненное системой курсов по выбору. При этом качественно образовательный процесс не меняется.

Как следствие, представленные модели профильного образования рассчитаны в основном на школьников, ориентированных на получение высшего профессионального образования. Модели профилизации образования, предлагающие варианты упрощенного учебного плана, сохраняющие преимущественно прикладные дисциплины, не предлагаются.

- Не выделены проблемы, возникающие в связи с современными требованиями к качеству образования школьников, усилением его прикладной и практической направленности, реализацией компетентностного подхода и, следовательно, не раскрыты механизмы решения данных проблем.

- Не раскрываются в полной мере механизмы достижения главной цели профилизации образования — формирование социального, в т.ч. профессионального самоопределения учащихся в условиях массовой общеобразовательной школы. Подходы к психолого-педагогическому сопровождению развития личности в условиях профильного обучения в представленных моделях наименее разработаны.

- Основным способом организации учебного процесса является коллективная классно-урочная система обучения (которая на сегодня представляется естественной и экономной), а индивидуальное обучение рассматривается лишь как форма дополнительной работы, чаще всего с нуждающимися в особой помощи детьми.

- Практически во всех проектах отсутствует целостная система критериев качества профильного образования учащихся. Это свидетельствует о том, что оценить в полной мере качество профильного образования школьников и, как следствие, эффективность предлагаемых ва-

риантов профилизации образования не представляется возможным.

— Существенным недостатком моделей профильного обучения является отсутствие механизмов использования результатов мониторинга качества профильного образования различными участниками образовательного процесса. Это приведет к тому, что мониторинг не будет выполнять своего главного предназначения — выступать средством управления качеством профильного образования.

— Образовательные учреждения формируют учебные курсы профильной направленности, как правило, в рамках бюджетного финансирования, возможность профилизации образования за счет предоставления дополнительных платных образовательных услуг не используется в полной мере.

— В предлагаемых моделях профильного обучения недостаточно внимания уделяется описанию механизмов управления их введением в реальную практику (не фиксируются состав, структура и содержание управленческих действий различных субъектов управления в связи с профилизацией образования; не закреплена ответственность структурных подразделений и отдельных структурных единиц за организацию профильного обучения и т.д.).

Воспитание интереса к будущей профессии у школьников в современном российском обществе реализуется в условиях его экономического и политического реформирования, в силу которого существенно изменились социокультурная жизнь подрастающего поколения, функционирование образовательных учреждений, средств массовой информации, молодежных и детских общественных объединений, религиозных организаций. Общеобразовательные учреждения являются центральным звеном всей системы образования, фундаментальной социокультурной базой воспитания и развития личности. Обновление процесса воспитания в общеобразовательном учреждении должно осуществляться на основе качественно нового представления о статусе допрофессионального воспитания с учетом отечественных традиций, национально-региональных особенностей, достижений современного опыта. Для этого необходимо формирование разнообразных воспитательных систем, стимулирование разнообразия воспитательных стратегий, методов, повышение эффективности действия школьных и внешкольных механизмов развития подрастающего поколения, установление и поддержание баланса государственного, семейного и общественного воспитания. Допрофессиональное воспитание, осуществляемое в процессе теоретического обучения учащихся, во многом способствует решению вопроса о всестороннем, гармоническом развитии личности будущего студента. От того, как ставятся и решаются воспитательные проблемы на занятиях, зависит духовное богатство школьника, его общая и допрофессиональная культура, его кругозор. Используя различный учебный материал, педагог имеет возможность в каждой теме найти пути решения воспитательных задач, устано-

вить тесную связь педагогических, общеобразовательных дисциплин с будущей практической деятельностью.

В связи с этим на наш взгляд эффективность подготовки учащихся в системе профильного обучения зависит от выбора оптимальной технологии осуществления этого процесса. На наш взгляд, **профессионально-ориентированная технология** подготовки учащихся к педагогической деятельности представляет собой упорядоченную деятельность, включающую спланированные по определенному проекту и последовательно реализуемые действия, операции и процедуры, инструментально обеспечивающие оказание помощи учащимся в процессе их профессионального становления.

Формирование профессиональной ориентации на педагогическую деятельность учащихся может осуществляться в результате реализации профессионально-ориентированной технологии в процессе профильного обучения старшеклассников. При этом ориентация выполняет ряд функций направленных на оптимизацию этого процесса. Понятие «функция» многозначно. В науках, исследующих социально-педагогический аспект деятельности человека, под функцией чаще всего подразумевают качественную характеристику, направленную на сохранение, поддержание и развитие системы [1, с. 106]. Основные функции ориентации учащихся могут быть поняты исходя из специфики деятельности педагога, многообразия видов его отношений, ценностных ориентаций, а также исходя из возможностей самореализации личности учащихся. Деятельностный подход должен запустить механизм самоактуализации личности, обеспечить самоопределение ученика в области будущей профессиональной деятельности, обеспечить комплексное физическое, интеллектуальное и духовное его развитие. Принимая во внимание указанные особенности можно выделить ряд функций: адаптационную, профессионально-трудовой социализации, ценностно-смысловую, информационно-коммуникативную. Рассмотрим их более подробно.

**Адаптационная функция.** Рассматривая понятие «профессиональная ориентация» некоторые авторы обращают внимание на её адаптационный характер. Проблемы профориентации личности, личностной эффективности рассматриваются в тесной связи с психологической и социальной адаптацией. Психологическая адаптация — явление, характеризующее наиболее оптимальное приспособление психики человека к условиям среды жизнедеятельности, частным условиям. Социальная адаптация — активное приспособление человека к условиям социальной среды (среды жизнедеятельности) путем усвоения и принятия целей, ценностей, норм и стилей поведения, принятых в обществе [2].

Таким образом, можно определить, что одной из основных функций профориентации является адаптация человека к эффективному выполнению заданной (выбранной) социальной роли, профессиональной деятельности.

Профессиональная ориентация старшеклассников на педагогическую деятельность, на наш взгляд, должна

включать в свое содержание осведомленность в специальной (знания), методической (в области средств, форм и методов педагогического воздействия), психолого-педагогической (учет особенностей отражения влияния педагогического воздействия на развитие личности ребенка) областях. Это поможет уже на первом этапе обучения в вузе будущему педагогу структурировать научное и практическое знание в целях наиболее оптимального решения задач собственной профессиональной подготовки.

Неотъемлемой профессионально ориентации старшеклассников, на наш взгляд, является функция **профессионально-трудовой социализации**. Профессионально-трудовая социализация — это совокупность процессов (социальных и педагогических), в разной степени регулируемых и позволяющих будущему работнику, специалисту, усваивать систему установок, норм и ценностей, соответствующих осваиваемой социальной роли профессионала. (В.А. Сластенин) [5, с. 25].

Сущность профессиональной социализации состоит в том, что в ее процессе индивид приобщается к профессиональной роли и становится носителем связанного с этой ролью социального статуса. Конечный результат успешной профессиональной социализации — интеграция человека в профессиональное сообщество и посредством этого в общество в целом. Разумеется, этот результат в полном объеме достигается лишь после завершения определенных этапов допрофессиональной и профессиональной подготовки, по мере накопления практического опыта и его применения в самостоятельной профессиональной деятельности.

Социализация в процессе профессионального образования является важной формой социального регулирования становления профессионала, которое направлено на:

- активизацию профессионального самоопределения обучающегося, т.е. на развитие отношения личности к своей будущей профессии и к самому себе как потенциальному или реальному субъекту профессиональной деятельности;
- освоение требований, предъявляемых к человеку той или иной специальностью, профессией или их группой и обусловленных технико-экономическими, социальными, психологическими, санитарно-гигиеническими и другими характеристиками производственной деятельности;
- усвоение базовых и инструментальных педагогических ценностей, а также усвоение традиций, норм и правил поведения, входящих в профессиональную субкультуру педагога.

В ходе профессиональной социализации формируется ряд профессионально важных качеств, влияющих на отношение личности к себе как к профессионалу, на успешность освоения и эффективность выполнения профессиональной деятельности, на проектирование и корректировку профессиональной карьеры. К ним относятся установки, потребности, взгляды, убеждения и другие качества, способствующие становлению системы профессиональной мотивации.

Человек — не только объект, но и субъект профессионально-трудовой социализации. Последнее означает, что в процессе профильного обучения учащийся проявляет активность, самостоятельность, инициативность и способность делать свой выбор, что способствует его оптимальному профессиональному самоопределению.

**Ценностно-смысловая функция** имеет аксиологическое значение для ориентации старшеклассников на педагогическую деятельность. Она выражается в осознании учащимися педагогической деятельности как ценности. Ценностно-смысловая функция связана с системой ценностей личности, их появление есть результат деятельности человека, его взаимодействия с миром людей, поэтому рождение новых ценностей возможно благодаря рефлексии собственной деятельности и личности. Уровень ориентации старшеклассника будет считаться высоким, если школьник может осмыслить общественно необходимую систему ценностей, осознать гуманистический характер ценностей педагогической деятельности и соотносить собственную деятельность и поведение с данной системой.

**Информационно-коммуникативная функция** — связана с осознанием необходимости информационного потока в процессе взаимоотношений субъектов педагогической деятельности, с умением предоставить информацию в доступном виде, речевой и научной компетентностью. Она обуславливает развитие социально значимых связей в коллективе, включает умение адекватных взаимоотношений, облегчает взаимное приспособление, обеспечивает взаимопомощь, делает возможной координацию сложных действий. Коммуникативные умения предполагают, владение культурой межличностного общения и включают: умение «слушать и слышать» собеседника целенаправленно и со вниманием; умение войти в ситуацию общения и установить контакт; умение выявить информацию и собрать факты, необходимые для понимания проблемы; создавать и развивать отношения в позитивном эмоциональном настрое, стать коммуникабельным, то есть способным быстро устанавливать контакт.

Таким образом, процесс разработки профессионально-ориентированной технологии формирования ориентации старшеклассников на педагогическую деятельность включает реализацию выделенных функций в их профильном обучении и основывается на педагогических условиях оптимальной организации этого процесса.

Проведенный анализ теоретико-практических исследований в области рассматриваемой проблемы позволяет нам выделить следующие педагогические условия эффективной организации процесса развития интереса к педагогической деятельности у будущих студентов на этапе профильной подготовки:

1) Единство общеобразовательной и профильной подготовки учащихся, позволяющее интегрировать систему общеобразовательных знаний, умений и навыков с их профессиональной ориентации в область будущей профессиональной деятельности. Данная интеграция позво-



ляет учащемуся на этапе профильной подготовки оптимально определить сферу будущей профессиональной деятельности в соответствии со своими интересами, личностными возможностями и способностями, а также использовать накопленный образовательный опыт для эффективного овладения профессиональной деятельностью на последующих этапах профессионального образования. Данное педагогическое условие соответствует требованиям преемственности в системе многоуровневого профессионального образования.

2) Диагностика профессиональных интересов учащихся, особенностей развития личности и определение их соответствия специфике и требованиям педагогической деятельности. Данное условие обусловлено, прежде всего, тем, что основными причинами непрофессионального выполнения обязанностей специалистом является не сформированность его личностных качеств, необходимых для эффективной деятельности. Поэтому своевременное выявление профессиональной направленности личности, склонности и способности к определенной области профессиональной деятельности позволяет разработать соответствующую технологию профессионального развития учащихся.

3) Аксиологизация содержания профориентации старшеклассников на педагогическую деятельность, овладение ценностными основаниями педагогической деятельности, развитие гуманистических ценностных ориентаций личности в системе профильной подготовки, определяющих его отношение к миру, к своей деятельности, к самому себе как человеку и будущему профессионалу. Че-

ловек постоянно находится в ситуации мировоззренческой оценки происходящих событий, постановки задач, поиска и принятия решений и их реализации. Особое значение это имеет для будущего специалиста в области педагогической деятельности, которая носит вариативный, постоянно усложняющийся характер. Поэтому развитие соответствующих ценностных представлений о социально и профессионально приемлемых способах решения данных проблем оптимизирует поиск путей их решения.

Реализация индивидуальных «образовательных траекторий» учащихся в профильном обучении. Индивидуальная образовательная траектория — это персональный путь творческой реализации личностного потенциала каждого ученика в образовании, формирования его направленности на социально-педагогическую деятельность. Можно выделить основные элементы индивидуальной образовательной траектории: смысл деятельности, постановка личных целей, план деятельности и его реализация, достижение результата, рефлексия, оценка, корректировка и переоценка целей.

Таким образом, воспитание профессионального интереса старшеклассников к педагогической деятельности — это сложный, многоплановый и многоуровневый процесс, в котором положительный результат достигается путем расширения пространства социального партнерства, развитием согласованного взаимодействия учащегося и педагогов. Лишь взаимодействие и личностно-ориентированный подход позволит преподавателям и учащимся эффективно решать задачи допрофессиональной подготовки будущих студентов.

## Профильное обучение и элективные курсы в средней школе

Егорова Анна Михайловна, учитель музыки и МХК,

Средняя общеобразовательная школа №33 с углубленным изучением отдельных предметов (г. Верхняя Пышма)

В соответствии с распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 декабря 2001 г. №1756-р об одобрении Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г. на старшей ступени общеобразовательной школы предусматривается профильное обучение, ставится задача создания «системы специализированной подготовки (профильного обучения) в старших классах общеобразовательной школы, ориентированной на индивидуализацию обучения и социализацию обучающихся, в том числе с учетом реальных потребностей рынка труда <...> отработки гибкой системы профилей и кооперации старшей ступени школы с учреждениями начального, среднего и высшего профессионального образования»

**Профильное обучение** — это средство дифференциации и индивидуализации обучения, позволяющее за счет изменений в структуре, содержании и организации обра-

зовательного процесса более полно учитываются интересы, склонности и способности учащихся, создавать условия для обучения старшеклассников в соответствии с их профессиональными интересами и намерениями в отношении продолжения образования [27, с. 11].

Переход на массовое профильное обучение рассматривается как осуществление радикальной дифференциации образования, включающее:

- с *психолого-педагогических позиций* — создание оптимальных условий для выявления задатков, развития интересов и способностей каждого учащегося;
- с *социальных позиций* — наиболее полное раскрытие и рациональное использование возможностей каждого члена общества;
- с *методических позиций* — построение новой дидактической системы мотивации и организации индивидуализированного обучения учащихся [15, с. 26].

Профильное обучение преследует следующие **цели**:

- обеспечить углубленное изучение отдельных предметов программы полного общего образования;
- создать условия для существенной дифференциации содержания обучения старшеклассников с широкими и гибкими возможностями построения школьниками индивидуальных образовательных программ;
- способствовать установлению равного доступа к полноценному образованию разным категориям обучающихся в соответствии с их способностями, индивидуальными склонностями и потребностями;
- расширить возможности социализации учащихся, обеспечить преемственность между общим и профессиональным образованием, более эффективно подготовить выпускников школы к освоению программ высшего профессионального образования [27, с. 11].

**Задачи** системы профильного образования:

- достижение выпускниками школы нового, более высокого качества образовательной и профильной подготовки;
- формирование в процессе овладения системой знаний творческой самостоятельности и критичности мышления, элементов исследовательских умений и навыков, основ научного мировоззрения;
- умение использовать изученные законы развития и функционирования природы и общества, другие знания в качестве основы и средства для приобретения новых знаний, их дальнейшего расширения и углубления, самостоятельного выхода за пределы имеющейся информации с использованием для этого способов объяснения, поведения, прогнозирования;
- развитие качеств инициативной личности, позволяющих учащимся свободно ориентироваться в окружающей действительности, быть готовыми принимать самостоятельные решения, связанные с личным участием в социальной жизни общества и в трудовой деятельности;
- усвоение выпускниками нравственных норм, обычаев и традиций, накопленных обществом в труде и в быту и обеспечивающих им возможность и право функционировать в нем в качестве полноправного члена, безболезненно и успешно адаптироваться в условиях перехода страны к демократичному гражданскому обществу с рыночной экономикой [37, с. 49].

Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования предусматривает возможность введения пяти профилей:

- 1) естественно-математический (профильные предметы — математика, физика, химия, география, биология);
- 2) социально-экономический (история, экономика, право, экономическая и социальная география, социология);
- 3) гуманитарный (русский язык и литература, иностранный язык, история, обществознание, искусство);
- 4) технологический (специализации — информационные технологии, агротехника, индустриальные техно-

логии, технологии сферы обслуживания, медицина, педагогика и т.п.);

5) универсальный / общеобразовательный (для непрофильных классов и школ) [9, с. 104].

Базисным учебным планом рекомендуется проводить профильное обучение по следующим десяти профилям: физико-математическому, естественнонаучному, социально-экономическому, гуманитарному, филологическому, информационно-технологическому, агро-технологическому, индустриально-технологическому, художественно-эстетическому, оборонно-спортивному [24, с. 50].

Тот или иной профиль складывается из курсов трёх типов:

- базовые общеобразовательные предметы,
- профильные общеобразовательные предметы,
- элективные (курсы по выбору).

**Базовые** общеобразовательные предметы обязательны для всех учащихся во всех профилях обучения. Знания, умения и навыки учащихся определяются содержанием учебников (программ), рекомендованных МО РФ для общеобразовательных школ.

**Профильные** общеобразовательные предметы — это курсы повышенного уровня, углубляющие базовые общеобразовательные предметы. При освоении профильных предметов деятельность учителя и ученика направлена на освоение знаний, умений, которые определены государственным стандартом.

**Элективные курсы** — курсы, входящие в состав профиля, способствующие углублению индивидуализации профильного обучения. Работа элективных курсов призвана удовлетворить образовательный запрос (интересы, склонности) ученика (его семьи). В информационном письме Минобрнауки РФ от 13 ноября 2003 г. № 14–51–277/13 говорится о том, что «они по существу и являются важнейшим средством построения индивидуальных образовательных программ, так как в наибольшей степени связаны с выбором каждым школьником содержания образования в зависимости от его интересов, способностей, последующих жизненных планов» [27, с. 75].

Таким образом, при введении профильного обучения в старшей школе ученику (семье) предлагается совершить выбор двух уровней: сначала ученик выберет профиль, а вместе с ним и набор предметов, уровень их изучения, а затем — набор элективных курсов, предложенных школой.

Прилагательное «элективный» (electus) в переводе с латинского языка означает «избранный, отобранный». Отсюда следует, что любой курс, нареченный в учебном плане элективным должен выбираться. В Концепции профильного обучения на старшей ступени общего образования (Приказ Минобрнауки РФ от 18 июля 2002 г. № 2783) дано следующее определение: «**Элективные курсы** — обязательные для посещения курсы по выбору учащихся, входящие в состав профиля обучения на старшей ступени школы» [27, с. 16]. Элективные курсы связаны с удовлетворением индивидуальных образовательных интересов, потребностей и склонностей каж-

дого школьника, направленных на формирование компетенций [37, с. 49].

В отличие от факультативов и кружков курсы обязательны для посещения, именно они позволяют школьникам развить интерес к тому или иному предмету и четко определиться со своим дальнейшим выбором. «Элективные курсы принципиально отличаются от давно существующих у нас факультативов. Факультативный курс — это не обязательный, а только возможный для изучения <...> Идеология «изучаю — не изучаю» не предполагает, что выбор становится обязательным элементом общего образования. А введение элективных курсов направлено на решение именно этой задачи» [18, с. 9].

Элективные курсы реализуются за счет школьного компонента учебного плана, характеризуются минимальной численностью учебной группы (1–15 человек). Каждый учащийся в течение двух лет должен выбрать и изучить 5–6 элективов, при этом количество предлагаемых курсов должно быть значительно выше.

Примерное соотношение объемов базовых общеобразовательных, профильных общеобразовательных предметов и элективных курсов определяется пропорцией 50: 30: 20.

Элективные курсы выполняют следующие **функции**:

- изучение ключевых проблем современности;
- ознакомление с особенностями будущей профессиональной деятельности, «профессиональная проба»;
- ориентация на совершенствование навыков познавательной, организационной деятельности;
- дополнение и углубление базового предметного образования;
- компенсация недостатков обучения по профильным предметам [10, с. 38].

**Цель преподавания** элективных курсов — ориентация учащихся на индивидуализацию обучения и социализацию, на подготовку к осознанному и ответственному выбору сферы будущей профессиональной деятельности. Перед элективными курсами стоит ряд **задач**:

- 1) расширить знания по изучаемым предметам;

2) обеспечить более высокий уровень знаний, умений и навыков;

3) способствовать активному самоопределению, в том числе и профессиональному;

4) формировать и развивать познавательный интерес к предметам.

Исходя из этого, **тематика и содержание** элективных курсов должны отвечать следующим требованиям:

- иметь социальную и личностную значимость, актуальность, как с точки зрения подготовки профессиональных кадров, так и личностного развития учащихся;
- способствовать социализации и адаптации, представлять возможность для выбора индивидуальной образовательной траектории, осознанного профессионального самоопределения;
- поддерживать изучение базовых и профильных общеобразовательных предметов, а также обеспечивать условия для внутрипрофильной социализации обучения;
- обладать значительным развивающим потенциалом;
- вносить вклад в формирование целостной картины мира;
- способствовать развитию общеучебных, интеллектуальных и профессиональных умений и навыков, ключевых компетенций [10, с. 38–39].

**Методы и формы** обучения определяются уровнем развития и саморазвития учащихся, уровнем их индивидуальных способностей и требованиями профилизации обучения. Ведущие методы — проблемно-поисковые и исследовательские, стимулирующие познавательную активность учащихся.

**Виды** элективных курсов определяются и задачами ступени школы, и видом учебного заведения, и местными условиями, и возможностями класса, группы, учителя, и так далее. Обсуждая вопрос о месте элективных курсов в старшей профильной школе, Каспржак А.Г. (2004) выделяет их виды, содержание и способы работы, образовательные задачи, решаемые курсами по выбору [17, с. 16–21].

№	Образовательные задачи	Вид элективного курса	Содержание и способы работы
1	Создание условий для того, чтобы ученик утвердился или отказался от сделанного им выбора направления дальнейшего учения и связанного с определённым видом профессиональной деятельности	«пробный»	Знакомство с видами деятельности, характерными для человека, работающего в той или иной образовательной области
2	Помочь старшекласснику, совершившему в первом приближении выбор образовательной области для более тщательного изучения, увидеть многообразие видов деятельности, с ней связанных	«ориентационный»	Коллективное выполнение проекта, которое интегрирует, во-первых, несколько видов деятельности, а во-вторых — содержание нескольких наук
3	Удовлетворение естественного любопытства молодого человека к какой-то области знаний, которая отсутствует в традиционном учебном плане	«общекультурные»	Восполнение «общекультурного вакуума»
4	Углубление, расширение знания учебного предмета	«углубляющий»	Прохождение дополнительных разделов учебного предмета

По назначению выделены несколько **типов** элективных курсов:

- **первый тип** — это своеобразное *дополнение базовых профильных курсов*, обеспечивающее повышенный уровень изучения того или иного учебного предмета;
- **второй тип** — это курсы, направленные на *интеграцию учебных предметов*, они обеспечивают межпредметные связи;
- **третий тип** — курсы, направленные на подготовку школьников к сдаче ЕГЭ или на подготовку к сдаче вступительного экзамена в вуз по данному предмету, т.е. имеет *«репетиторскую» направленность*;
- **четвертый тип** — курсы, ориентированные на *приобретение узкоспециализированных навыков*, необходимых для определенной профессии или для успешной адаптации на рынке труда;
- **пятый тип** — курсы, носящие *внепредметный характер*, которые направлены на удовлетворение тех интересов учащихся, которые не связаны с рамками школьной программы, предназначены для расширения кругозора старшеклассника [27].

Основные **приоритеты методики** изучения элективных курсов:

- междисциплинарная интеграция, содействующая становлению целостного мировоззрения;
- обучение через опыт и сотрудничество;
- интерактивность;
- учет индивидуальных особенностей и потребностей учащихся;
- личностно-деятельностный и субъект-субъектный подход.

**Особенности оценочной системы.** По элективным курсам государственный экзамен не проводится, в этой связи требуется поиск иных подходов к оценке достижений учащихся в процессе освоения этих курсов (например, накопительная система оценки, портфолио). Оценка может выставляться как в форме «зачтено / не зачтено», так и по балльной шкале. При этом необходимо помнить, что курс выбран учеником инициативно; успешное его освоение может помочь ученику ощутить себя успешным. «Апробация на элективных курсах, отличных от традиционных оценочных шкал, может дать материал, который позволит педагогическим коллективам сделать следующий шаг к постижению принципов гуманной, личностно-ориентированной педагогики, успешно применяющей технологию научения не палкой, а успехом» [17, с. 8].

Каспржак А.Г. отмечает, что включение в Базисный учебный план элективных курсов позволит:

- **политикам и управленцам** — стимулировать продуктивный диалог между школой и семьей о том, что, зачем и на каком уровне надо учить современному школьнику;
- **учёным** — наработать материал, на основании которого будет продолжена разработка образовательного стандарта, отвечающего запросам современного общества;

- **учителям** — начать преподавать нетрадиционно, искать и пробовать новое, не боясь быть битым методом или администратором;

- **ученикам** — поучиться не для аттестата [18, с. 9].

Для Российской школы понятие «элективные курсы» достаточно новое. В связи с этим возникает ряд проблем, связанных с их разработкой и внедрением. Идея элективных курсов в системе профильного обучения нашла отражение в работах Э.Н. Абдуллаева [1], А.В. Баранникова [2], А.Г. Каспржака [17; 18; 19], Н.А. Гужавиной [3], Н.В. Добрецово [5], Д.С. Ермакова [8; 9; 10; 11; 12], Д.А. Ершова [13], А.А.Зубрилина [16], Г.Д. Петровой [11], Н. Савицкой [29], Г. Сафонова [30], М.С. Цветковой [34], Т.В. Черниковой [35], Г.Г. Штомпель [36] и др. Авторы рассматривают содержание организационно-методических основ разработки авторских элективных курсов, раскрывают содержательные и технологические проблемы, связанные с появлением в учебном плане школы элективов.

В диссертационных исследованиях рассмотрены вопросы назначения и дидактических особенностей элективных курсов, педагогического проектирования программ (И.А. Муртазин [23], А.С. Рванова [28], М.А. Столба [32; 33] и др.), разработке системы элективных курсов по отдельным предметам (М.Г. Победоносцева [25; 26] и др.), комплексы средств обучения (Н.С. Кудинова [21; 22]), методические условия изучения курса (И.Н. Елисеева [6; 7]).

Методические рекомендации по разработке и оформлению программ элективных курсов содержат алгоритм написания пояснительной записки, примеры составления тематического плана курса, указания на содержание занятий, критерии оценки деятельности учащихся. Гужавиной Н.А. [3] дается положение программ элективных курсов. В нем рассматриваются: общие положения, цели программы, структура программы, порядок рассмотрения и утверждения программ курсов по выбору, учебно-тематический план образовательной программы, содержание изучаемого курса, информационное обеспечение образовательной программы.

Составляя свою программу элективного курса, советуем опираться на рекомендации А.Г. Каспржака [17; 18; 19], Т.В. Черниковой [35], Д. Ермакова [8; 9; 10; 11; 12], Г. Петровой [8], Н.А. Гужавиной [3], Д.А. Ершова [13], Н.В. Добрецово [5], И.А.Зайцевой [14], Л.И. Гультевой [4], Т.П. Синько [31].

По мнению А.Г. Каспржака, содержание программ курсов должно соблюдать **следующие условия**:

- курс должен быть построен так, чтобы он позволял в полной мере использовать активные формы организации занятий, информационные, проектные формы работы;
- содержание курса, форма его организации должны помогать ученику через успешную практику оценить свой потенциал с точки зрения образовательной перспективы;
- отбирая содержание, учитель должен постараться сам себе ответить на вопросы: «Почему ученик выберет



именно этот курс, а не другой? Чем он будет ему полезен, интересен?»;

- элективные курсы должны способствовать созданию положительной мотивации;

- в связи с этим возможна ситуация, когда не весь объём содержания элективного курса является строго обязательным. Программа может быть построена так, что какой-то её объём минимально необходим, а все остальное — «по потребностям». Это следует из того, что доминанта умений и позитивного опыта может быть обеспечена на любом завершённом содержательном модуле или блоке;

- курсы должны познакомить ученика со спецификой видов деятельности, которые будут для него ведущими;

- курсы должны опираться на какое-либо пособие;

- содержание элективных курсов не должно дублировать содержание предметов, обязательных для изучения;

- программа курса должна состоять из ряда законченных модулей;

- если автор относит свой курс к ориентационным, он должен так построить учебную программу, чтобы ученик мог получить представление о характере профессиональной деятельности.

**Содержание** курса может представлять собой:

- расширенный, углубленный вариант какого-то раздела базового курса;

- введение в одну из «сопутствующих» данному предмету наук, профессий;

- совокупность отдельных фрагментов из различных разделов одного или нескольких предметов, если курс ориентирован на определённый уровень обобщения или освоение определённого вида деятельности [17].

Д.А. Ершов [13] предлагает делить процесс разработки элективных курсов на три последовательных этапа: 1) анализ социального заказа и формулирование замысла, 2) составление предварительного проекта программы, 3) окончательное оформление рукописи в соответствии с требованием ГОСТа, обсуждение и рецензирование программы.

**Вопрос контроля и оценки результативности** обучения решается автором через *систему рейтинговой оценки учебных достижений*. Данная система подразумевает последовательное прохождение ряда этапов:

- определение перечня оцениваемых видов учебной деятельности;

- разработка системы оценок;

- разработка системы «штрафных очков» за невыполнение учебных заданий.

С рейтинговой системой контроля хорошо сочетаются следующие способы контроля уровня достижений учащихся:

- наблюдение активности на занятии;

- беседа с учащимися, родителями;

- экспертные оценки педагогов по другим предметам;

- анализ творческих исследовательских работ, результатов выполнения диагностических заданий;

- анкетирование и тестирование;

- метод портфолио — совокупность самостоятельно выполненных учеником работ и документально подтверждённых достижений (грамоты, дипломы).

Т.В. Черникова утверждает, что элективные курсы профильного обучения будут **привлекательными** для старшеклассников в том случае, если:

- фактический материал будет узнаваемым и связанным с реальностью;

- полученные знания будут носить прагматическую направленность, их можно будет применить в повседневной жизни;

- проблемный материал, выбранный для изучения, будет иметь неоднозначную трактовку среди ученых и носить характер научной интриги; ранее недоступный для изучения материал станет открытым для обсуждения;

- образовательная ориентация на вузовское обучение будет просматриваться не только в сложности материала, но и формах работы (семинар, коллоквиум, реферат, зачет, проект);

- предметом изучения на занятиях станет собственная жизнь учащихся, ее будущие перспективы и варианты осуществления образовательной, профессиональной, гражданской деятельности;

- повышение общей культуры и навыков делового общения органично войдет в содержание курсов;

- конкретность работы, выполняемой учащимися на занятиях, будет представлена в вариативных по уровню сложности заданиях;

- освоение приемов подготовки к сдаче экзаменов в школе, колледже, вузе будет происходить не только параллельно основному содержанию, но и в ходе специальных курсов по психологии и профессиональной ориентации;

- методика личностного саморазвития, способы усиления внешней привлекательности и приемы благоустройства жилища и быта станут содержанием проектных заданий;

- автор-составитель элективного курса будет иметь репутацию интересного человека [35].

Д.Ермаков и Г. Петрова выдвигают **основные мотивы выбора**, которые следует учитывать при разработке и реализации элективных курсов:

- подготовка к ЕГЭ по профильным предметам;

- приобретение знаний и навыков, освоение способов деятельности для решения практических, жизненных задач, уход от традиционного «академизма»;

- возможности успешной карьеры, продвижения на рынке труда;

- любопытство;

- поддержка изучения базовых курсов;

- профессиональная ориентация;

- интеграция имеющихся представлений в целостную картину мира [8, с. 116].

Цветкова М.С. [34] предлагает активно включать в обучение ИКТ-ресурсы (информационно-коммуникаци-

онные технологии), расширенных межпредметными практиками, комплексными долгосрочными проектами школьников. ИКТ-ресурсы: аудиовизуальные (радио, кино, телевидение), компьютерные, мультимедиа (проектор, интерактивная доска), сетевые (локальная сеть, Интернет), дополнительные цифровые ресурсы (фото и др.).

### *Литература:*

1. Абдулаев Э.Н. Элективные курсы: нормативно-правовое регулирование и литература. — [Электронный ресурс]-URL: <http://pish.ru/articles/articles2009/201/>
2. Баранников А.В. Элективные курсы в профильном образовании //Первое сентября, 2004. — №2. — с. 1–2.
3. Гужавина Н.А. Положение о программе элективных курсов //Управление современной школой. Завуч, 2008. — №3. — с. 53–56.
4. Гулятьева Л.И. Разработка и проведение элективных курсов для предпрофильного и профильного обучения // Информатика, 2007. — №3.
5. Добрецова Н.В. Возможности дополнительного образования детей для реализации профильного образования: Учебно-методическое пособие для учителей /под ред. А.П. Тряпицыной. — СПб.: КАРО, 2005. — 160 с.
6. Елисеева И.Н. Элективный курс «уровневая организация живой природы» как средство повышения эффективности обучения биологии в профильной школе: автореферат дис. ...кандидата педагогических наук: 13.00.02 / Елисеева Ирина Николаевна; [Место защиты: Астрахан. гос. ун-т]. — Астрахань, 2010. — 24 с.
7. Елисеева И.Н. Элективный курс «уровневая организация живой природы» как средство повышения эффективности обучения биологии в профильной школе: диссертация ...кандидата педагогических наук: 13.00.02 /Елисеева Ирина Николаевна; [Место защиты: Астрахан. гос. ун-т]. — Астрахань, 2010. — 196 с.
8. Ермаков Д., Петрова Г. Элективные учебные курсы для профильного обучения //Народное образование, 2004. — №2. — с. 114–119.
9. Ермаков Д.С. Профильное обучение: проблемы и перспективы//Народное образование, 2004. — №7. с. 101–107.
10. Ермаков Д.С. Элективные курсы для профильного обучения //Педагогика, 2005. — №2. — с. 36–41.
11. Ермаков Д.С., Петрова Г.Д. Создание элективных учебных курсов для профильного обучения//Школьные технологии, 2003. — №6. — с. 23–29.
12. Ермаков Д.С., Рыбкина Т.И. Элективные курсы: требования к разработке и оценка результатов обучения // Профильная школа, 2004. — №3. — с. 6–11.
13. Ершов Д.А. Элективные курсы профориентационной направленности для учащихся 10–11-х классов гуманитарного профиля обучения: учеб.-метод. пособие /Д.А. Ершов; под ред. Т.В. Черниковой. — М.: Глобус, 2007. — 153 с.
14. Зайцева И.А. Элективные курсы. — [Электронный ресурс] — URL:<http://zaitseva-irina.ru/html/fl093455595>
15. Захарова Т.Б., Филатова Л.О. Дифференциация содержания обучения в старшей школе как условие эффективной преемственности общего и профессионального образования //Стандарты и мониторинг в образовании, 2003. — №5. — с. 26–29.
16. Зубрилин А.А. О некоторых проблемах внедрения элективных курсов. — [Электронный ресурс] — URL:[http://www.portalus.ru/modules/shkola/rus\\_readme.php?subaction=showfull&id=1195048999&archive=1195938639&start\\_from=&ucat=&](http://www.portalus.ru/modules/shkola/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1195048999&archive=1195938639&start_from=&ucat=&)
17. Каспржак А.Г. Проблема выбора: элективные курсы в школе. — М.: Новая школа, 2004. — 160 с.
18. Каспржак А.Г. Элективные курсы — ответ на запросы ученика и учителя, семьи и государства //Директор школы, 2006. — №1. — с. 3–9.
19. Каспржак А.Г. Элективные курсы: типология и задачи //Директор школы, 2006. — №3. — с. 53–57.
20. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года //Вестник образования, 2002. — №6. — с. 10–42.
21. Кудинова Н.С. Комплексы средств обучения для элективных курсов в профильном обучении общеобразовательной школы: Биологические специальности: автореферат дис. ...кандидата педагогических наук: 13.00.02 / Кудинова Надежда Сергеевна; [Место защиты: Моск.гос.обл.ун-т]. — Омск, 2005. — 19 с.
22. Кудинова Н.С. Комплексы средств обучения для элективных курсов в профильном обучении общеобразовательной школы: Биологические специальности: диссертация ...кандидата педагогических наук: 13.00.02 /Кудинова Надежда Сергеевна; [Место защиты: Моск.гос.обл.ун-т]. — Омск, 2005. — 227 с.
23. Муртазин И.А. Проектирование элективных курсов предпрофильной подготовки школьников на основе интеграции информационных и материальных технологий : автореферат дис. ...кандидата педагогических наук: 13.00.02 /Муртазин Игорь Анатольевич; [Место защиты: Вят.гос.гуманитар. ун-т]. — Киров, 2010. — 22 с.

24. Немова Н.В. Новый учебный план профильного обучения старшеклассников //Директор школы, 2005. — № 1. — с. 49–58.
25. Победоносцева М.Г. Разработка системы элективных курсов по информатике на старшей ступени общеобразовательной школы: автореферат дис. ...кандидата педагогических наук: 13.00.02 /Победоносцева Мария Георгиевна; [Место защиты: Ин-т содержания и методов обучения Рос.акад образования]. — Москва, 2008. — 22 с.
26. Победоносцева М.Г. Разработка системы элективных курсов по информатике на старшей ступени общеобразовательной школы: диссертация ...кандидата педагогических наук: 13.00.02 /Победоносцева Мария Георгиевна; [Место защиты: Ин-т содержания и методов обучения Рос.акад образования]. — Москва, 2008. — 144 с.
27. Профильное обучение: Нормативные правовые документы. — М.: ТЦ Сфера, 2006. — 96 с.
28. Рванова А.С. Проектирование и реализация целевого и содержательного компонентов элективных курсов для классов математического профиля на основе локальной аксиометизации: автореферат дис. ...кандидата педагогических наук: 13.00.02 /Рванова Алла Сергеевна; [Место защиты: Ом.гос.пед.ун-т]. — Омск, 2006. — 22 с.
29. Савицкая Н. Элективные курсы в профильном обучении //Народное образование, 2004. — №6. — с. 275–277.
30. Сафонов Г. Элективные курсы в профильных классах //Народное образование, 2005. — №6. — с. 213–219.
31. Синько Т.П. Элективные курсы. — [Электронный ресурс] — URL:<http://den-za-dnem/page.php?article=34>
32. Столба М.А. Элективный курс «Английский язык и основы экономических знаний» в системе профильного обучения на старшей ступени гимназии: автореферат дис. ...кандидата педагогических наук: 13.00.02 Столба Марина Алексеевна; [Место защиты: Моск.гос.ун-т им. М.В. Ломоносова]. — Москва, 2009. — 23 с.
33. Столба М.А. Элективный курс «Английский язык и основы экономических знаний» в системе профильного обучения на старшей ступени гимназии: диссертация ...кандидата педагогических наук: 13.00.02/ Столба Марина Алексеевна; [Место защиты: Моск. гос. ун-т им. М.В. Ломоносова]. — Москва, 2009. — 232 с.
34. Цветкова М.С. Элективный учебный проект как новая форма профильного обучения школьников //Профильная школа, 2008. — №5. — с. 31–37.
35. Черникова Т.В. Методические рекомендации по разработке и оформлению программ элективных курсов//Профильная школа, 2005. — №5. — с. 11–16.
36. Штомпель Г.Г. Значение и социальная направленность элективных курсов в современной школе //Профильная школа, 2007. — №2. — с. 47–51.
37. Щербо И. Реализация профильного обучения в школе //Директор школы, 2005. — №4. — с. 47–56.

## Экологическое образование в курсе географии средней школы

Зуева Наталья Константиновна, методист, преподаватель  
Московский институт открытого образования

Экология в наше время — одна из самых актуальных наук современности. С нею связывают надежды на выживание человечества в усложняющемся мире и на возможности нового витка развития. На сегодняшний день важнейшей задачей современного, **образованного** человека должна быть забота об экологическом состоянии окружающей среды. Бурное промышленное развитие в XX веке привело к тому, что воздействие человека на природу значительно усилилось. Зачастую оно имеет крайне негативный характер. Именно поэтому сегодня остро стоит вопрос экологического образования и просвещения людей уже со школьной скамьи.

Экология — это широкомасштабное понятие, оно включает в себя охрану окружающей среды и контроль за рациональным использованием природных ресурсов. От нас зависит, каким будет наш город в ближайшем и отдаленном будущем. Каждый человек, в настоящее время, независимо от его специальности, должен быть экологически образован и экологически культурен.

Что же такое экологическая культура? Экологическая культура — это система знаний, умений, ценностей и чувство ответственности за принимаемые решения в отношении с природой. Основными компонентами экологической культуры личности должны стать: экологические знания, экологическое мышление, экологически оправданное поведение и чувство любви к природе. Если дошкольный этап должен строиться на воспитании экологической культуры, то в школьном возрасте уже возможна подготовка экологически грамотных людей, способных в будущем принимать разумные решения в отношении природной среды.

Ведущую роль в воспитании подростков играет школа, которая организует процесс формирования экологической культуры, включающий в себя учебную и внеучебную работу. Одной из задач общеобразовательной школы является подготовка учащихся быть адекватными окружающей географической действительности. Цель экологического образования — формирование ответственного

отношения к окружающей среде, активная деятельность по изучению и охране своей местности, защите и возобновлению природных богатств. Чтобы эти требования превратились в норму поведения каждого человека, необходимо с детских лет целенаправленно воспитывать чувство ответственности за сохранность природы, вырабатывать активную жизненную позицию по восприятию проблемы сохранения окружающей природной среды. Отношение ребенка к окружающей природной среде в существенной степени определяет школьное экологическое воспитание.

Оно начинается в младших классах при изучении курсов «Природоведение», «Естествознание», «Окружающий мир». Эти курсы продолжают формировать у учащихся представления о существующих в природе взаимосвязях и на их основе — начала экологического мировоззрения и культуры, ответственного отношения к окружающей среде и своему здоровью. Школьное экологическое воспитание обладает возможностью целенаправленной, координированной и системной передачи знаний.

В основной школе работа сосредоточена на передаче школьникам базовых экологических знаний через предметы «География», «Биология», «Химия», «Физика», «ОБЖ», а также через интеграцию экологического содержания и базовых предметов. На этом этапе теоретические занятия сопровождаются серией практических работ, имеющих целью выявление и изучение состояния окружающей среды. При этом стоит обратить внимание, что именно география стала одной из фундаментальных наук, которые, по утверждению ученых, призваны исследовать и решать экологические проблемы глобального, регионального и локального уровней. Сегодняшним школьникам — будущим гражданам страны предстоит быть активными участниками в решении этих проблем. И школа не может быть в стороне от науки, от общественного мнения. При изучении географии основное внимание уделяется взаимосвязям и взаимодействию природы, населения и его хозяйственной деятельности. Именно поэтому она обладает потенциальными возможностями в геоэкологическом образовании и воспитании школьников.

География как учебная дисциплина представляет собой единственный школьный предмет мировоззренческого характера, который формирует социально-ответственное поведение в окружающем мире. Успех в воспитании экологической культуры обеспечивается при условии, что школьники имеют ясное представление об основных положениях природопользования и рисках экологической опасности.

Курс географии намного превосходит курсы других дисциплин по экологической направленности, числу и глубине раскрытия экологических проблем и обоснованию путей их решения. В нем представлено большое число идей, являющихся опорными в теории геоэкологии и рационального природопользования. Среди них — понятия целостности природы, взаимосвязи всех ее компонентов и процессов, природных комплексов, географической обо-

лочки, природных ландшафтов, природных круговоротов веществ и др.

Кроме того, в курсе географии введено большое число понятий, непосредственно относящихся к теории и практике рационального природопользования, а именно антропогенные ландшафты, глобальные экологические проблемы, организация использования природных ресурсов, формы антропогенного воздействия на природные комплексы, основные принципы рационального природопользования.

Практически во всех разделах программы по географии затрагиваются вопросы экологического плана, такие как взаимосвязь организма и среды, влияние различных факторов на организм и адаптация его к определенным условиям обитания.

Обучение и воспитание основам экологии в курс географии можно разбить на 3 этапа:

I — курс начальной географии, 6 класс — формирование культуры природопользования, усвоение определенных норм и правил общения с объектами живой природы, формирование у школьников основных представлений о Земле как о единстве целого состоящего из отдельных частей — оболочек (литосфера, гидросфера, атмосфера, биосфера). Основной вид деятельности — усвоение четко заданного образца («технологически» построенная репродукция).

II — география природы, 7–8 классы — формирование системы предметных знаний, навыков исследовательской деятельности по выявлению причинно-следственных связей. Развитие умения активно использовать приобретенные знания в знакомой ситуации, (сравнивать и обобщать, находить причину, прогнозировать последствия, делать выводы). Преобладающий вид деятельности — систематический познавательный поиск по типу научного исследования.

III — природопользование и геоэкология — 9, 10, 11 классы. На данном этапе старшеклассники способны самостоятельно интегрировать новые знания в систему собственных знаний, проектировать новые способы решений, а также представлять их в виде проектов, презентаций, публикаций. Основным направлением работы по формированию культуры природопользования является моделирование последствий вмешательства человека в природу.

Ведущая педагогическая идея — совершенствование экологической грамотности обучающихся второй и третьей ступени на основе системного социально — ориентированного подхода к организации процесса преподавания географии.

При проведении уроков учитель географии ставит перед учащимися вопросы, отвечая на которых, учащиеся выделяют основные экологические проблемы, определяют положительные и отрицательные влияния на окружающую среду и определяют пути решения отрицательного влияния.

Экологические вопросы в курсе «Физическая география»:



1. В чем сущность природной экологической катастрофы, вызванной извержением вулкана?

2. В чем опасность захоронения радиационных отходов в Мировом океане? (или Безопасно ли сбрасывать радиоактивные отходы в глубоководных районах океана?)

3. Может ли освоенность Западно — Сибирской равнины и Среднесибирского плоскогорья в России быть более 50 %?

4. Где на территории Африки можно встретить первозданные саванны и всех их обитателей?

**5. Почему происходит периодическое нагревание поверхностных вод в центре, на востоке тропической зоны Тихого океана и каковы его последствия?**

6. Почему корабли первооткрывателей Ю.Америки не наносили столько вреда, как современные суда?

7. Какой ботаник в начале XX в. установил центры древних очагов земледелия и происхождения некоторых культурных растений? В наше время они сохранились? Почему?

8. Каково участие человека в изменении рельефа материка? Назовите положительные и отрицательные стороны.

9. В Южной Америке можно урожай получать несколько раз в год. Какой урон приносит почве такой подход к природе?

10. Изменился ли видовой состав обитателей рек, после того, как стали уничтожать пираний с помощью специально разработанной «экологически чистой» отравы?

11. В Южной Америке можно урожай получать несколько раз в год. Какой урон приносит почве такой подход к природе?

12. Почему район Амазонии и территорию Сибири называют «легкими планеты»? Что происходит сейчас? Как это отразится в будущем?

13. Как современное развитие экономики Бразилии изменило природу страны?

14. Почему, растительность и животный мир Андийских стран и так скудные, последнее время вызывают тревогу?

Экологические вопросы в курсе «Экономическая география»:

1. Какие экологические проблемы возникли с размещением ряда ГЭС и ГРЭС в Поволжье?

2. Почему сельскохозяйственные специализации меняются при перемещении с севера на юг? Какие приемы используют для получения урожая и, к каким экологическим проблемам это приводит?

3. Основная проблема земельных ресурсов — водная и ветровая эрозия. Какие ваши предложения по спасению этих самых плодородных почв России?

4. Какие изменения произошли с отменой крепостного права до индустриализации района, связанные с экологией?

5. Как развитие разнообразных отраслей машиностроения изменилась экология района?

6. Как большой миграционный приток населения изменил экологию?

7. В районе 3 города — миллионера. Какую с связи с этим нагрузку испытывает естественный ландшафт?

8. Почему население России испытывает нехватку чистой пресной воды, хотя по запасам водных ресурсов страна занимает одно из первых мест?

9. Почему Уральский и Поволжский экономические районы долгие годы являются экологически бедственными? Приведите конкретные примеры загрязнений и их причины.

10. Почему строительство нефтепровода в Китай перенесли значительно южнее озера Байкал? В чем положительные стороны события для сохранения экологии региона России?

11. Почему жителям России небезопасно находиться под дождем без зонта?

12. В чем заключается ответственность японцем в природно-антропогенной экологической катастрофе 2011 года? Каковы ее последствия?

13. Резиновые уточки для детей китайского производства с затонувшего 30 лет назад судна в Тихом океане находят и в наши дни в США, Дании и других странах мира. Какие природно-антропогенные процессы экологического характера подтверждает данный факт?

14. Почему Мехико самый экологически загрязненный город мира?

15. Назовите мировые аналоги транссибирской магистрали. Какие экологические проблемы вызвало их строительство?

Экологически грамотный человек — это человек, компетентно и ответственно относящийся к природе. С одной стороны — это грамотный профессионал, который знает, как устроена природа, умеющий оценить состояние природной среды, владеющий методами оценки, контроля и анализа, разбирающийся в причинах влияния хозяйственной деятельности человека на природную среду, наконец, умеющий принимать взвешенные, разумные решения в области охраны окружающей природной среды и рационального природопользования. Но бездушный безнравственный профессионал, видящий в природе только лишь объект своей работы, может нанести ей гораздо более ощутимый вред, чем обычный, но воспитанный и нравственный человек. Поэтому развитие профессиональных навыков невозможно без формирования в подростках системы духовных ценностей, осознания того, что Человек отнюдь, не царь Природы, а лишь малая ее частица. Особая роль в этом отводится учебным занятиям, проводимым в вариативной части учебного плана: экскурсиям, проектной деятельности и элективным курсам. В частности элективные курсы предназначены для поддержки, расширения и углубления базовых предметов

Элективные курсы экологической тематики, содействуют расширению интереса к экологическим проблемам, позволяющие получить новые знания в области охраны

окружающей среды, освоить на практике навыки рационального природопользования. Например: «Решение экологических проблем в Московском столичном регионе» для учащихся 10-х классов), «Экология территориально-промышленных комплексов» для учащихся 9-х классов.

Целью их является:

- Повышение компетентности школьников в сфере экологии и рационального природопользования.
- Подведение старшеклассников к адекватному восприятию и осознанию экологических и природоохранных проблем современности.
- Формирование единой системной картины мира на основе научных знаний дисциплин естественнонаучного цикла.
- Изучение принципов рационального природопользования, а также механизмов охраны окружающей природной среды.
- Ознакомление с основными экологическими про-

блемами, возникающими при взаимодействии различных территориально-промышленных комплексов на окружающую природную среду, и современными методами их решения на конкретных примерах.

Человека, наделенного экологической культурой, отличает умение достигать гармонии в отношениях с окружающим миром: с природой, с другими людьми и самим собой. В школьные годы это умение формируется благодаря усвоению специальных знаний, развитию эмоциональной сферы и практических навыков экологически оправданного взаимодействия с социальным и природным окружением.

Известно, что в образовании, как ни в каких других отраслях деятельности человека, велик интервал времени между затратами и результатом. Оттого, как мы учим сейчас, эффект будет замечен нескоро. Поэтому, основы экологического образования необходимо закладывать с раннего возраста: от эмоционального восприятия в младшей школе, к активным действиям в старшей.

#### *Литература:*

1. Голов В.П. Как повысить эффективность обучения экологии // География в shk. 1996. №3. С. 37–39.
2. Данильченко Г.И. Формирование у школьников ответственного отношения к природе на основе экологической деятельности // Проблемы экологического образования в школе и педвузе: Материалы тез. межвуз. конф. по метод. преподавания биологии. СПб., 1993. С. 10–11.
3. Максаковский В.П. Геоэкология в экологическом образовании учащихся // Педагогика. 1997. №5. С. 108–115.
4. Мурашова А.И. Экологизация географических знаний: [Методика преподавания] // География в shk. 1995. №3. С. 53–55.
5. Соломин В.П., Васильев С.В. Географические основы школьного экологического образования // Экологическое и биологическое образование: методология, теория и методика обучения: Материалы научно-практической конференции, посвященной 80-летию кафедры методики обучения биологии и экологии РГПУ имени А.И. Герцена, 29–30 января 2002 года. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2002. — С. 83.

## **Теоретические и методические аспекты патриотического воспитания школьников на уроках иностранного языка**

Калыбекова Асма Ахметовна, доктор педагогических наук, профессор;

Искакова Динара Мухтаровна, магистрант

Южно-Казахстанский государственный университет им. М. Ауезова (Казахстан, г. Шымкент)

В ежегодном послании народу Казахстана Президент Республики Казахстан Н.А. Назарбаев особо подчеркнул: «Патриотизм, нормы морали и нравственности, межнациональное согласие и толерантность, физическое и духовное развитие, законопослушание. Эти ценности должны прививаться во всех учебных заведениях, независимо от формы собственности» [5]. Это предполагает необходимость формирования у граждан, и прежде всего у подрастающего поколения, высоких нравственных, морально-психологических и этических качеств, среди которых большое значение имеет патриотизм, гра-

жданственность, ответственность за судьбу Отечества и готовность к его защите.

Патриотизм (от греческого слова «patris» — Родина) — это осознание конкретным человеком своего особого, любовно-возвышенного, преданного отношения к Отечеству, проявляющегося в целенаправленной деятельности по его прогрессивному развитию и процветанию.

Современные подходы к вопросам сущности патриотического воспитания подрастающего поколения свидетельствуют об остроте и актуальности данной проблемы. Усвоение ценностей и норм жизни, утвердившихся в об-

шестве — объективный, но не стихийный процесс. Патриотизм не заложен в генах, это не природное, а социальное качество и потому не наследуется, а формируется. Анализ педагогических трудов М.Е. Демеуовой [1], Н.А. Хайруллиной [6, 7], М.С. Джилкишиевой [2] и др., позволил определить, что понятие «казахстанский патриотизм» рассматривается учеными нашей страны как отношение граждан к своей Родине, выражающееся в готовности беречь и защищать ее. Это отношение к необъятным просторам страны, ее природным богатствам, героическому и историческому прошлому, обычаям, традициям казахского народа. Казахстанский патриотизм включает в себя: чувство привязанности к тем местам, где человек родился и вырос; уважительное отношение к родному языку; заботу об интересах родины; проявление гражданских чувств и сохранение верности родине; гордость за ее социальные и культурные достижения; отстаивание ее свободы и независимости; уважительное отношение к историческому прошлому родины и унаследованным от него традициям; стремление посвящать свой труд, силы и способности расцвету родины.

Современные условия развития общества предъявляют новые требования к воспитанию подрастающего поколения. При этом особое внимание в государственных и нормативных документах Республики Казахстан, определяющих основные направления реформирования образовательной системы отводится использованию богатейшего культурного наследия казахского народа, его многовековых воспитательных традиций. Поэтому, на сегодняшний день, возрождение и сохранение богатейших по своему образовательному потенциалу истоков народной мудрости, а также поиск эффективных путей использования их образовательных возможностей в воспитании современного подрастающего поколения представляется объективной потребностью и необходимым условием дальнейшего развития всего казахстанского общества.

Народная педагогика представляет собой совокупность приемов и навыков, которые используются на протяжении многих веков в целях формирования личности. Использование воспитательно-образовательных возможностей средств народной педагогики, содержащихся в сказках, легендах, преданиях, пословицах, поговорках, песнях, загадках, считалках, поверьях, приметах, на уроках в общеобразовательной школе помогает школьникам найти свое место в современном поликультурном пространстве. «Средства народной педагогики отличаются широтой диапазона и разнообразием тематики. Они учат молодежь честности, порядочности и трудолюбию, учат ценить знания, стремиться к совершенству, любить Родину и народ, воспитывают в духе патриотизма и интернационализма» [4].

Ценный пласт идей о воспитании подрастающего поколения в духе любви и преданности к своему Отечеству представлен в народной педагогике казахов. «Родина — мать народу, народ — мать джигиту», «Родная земля — золотая колыбель», «Человек без родины, что соловей без леса», «На родине и воздух — лекарство», «История

земли — это история народа», «Лучше блуждать вместе с народом, чем находить дорогу одному», «Необъятны народом объятия», «Любовь к родине героизм рождает» — гласит народная мудрость [3]. Большой потенциал заключен в вековых традициях и обрядах народной педагогики, таких как «Кара шанырак», «Наурыз» и др. Огромная роль в патриотическом воспитании принадлежит казахским батырам: Каракыпшак Кобланды, Алпамыс батыр, Ер Таргын, Ер Косай, Ер Кокше, Баян батыр, Кабанбай, Богенбай, Раймбек батыр и другие, которые всегда готовы были встать на защиту своего Отечества.

Применение средств народной педагогики на уроках иностранного языка предоставляет учителю большие образовательные возможности в воспитании патриотических чувств учащихся. Учителя и ученика объединяет то, что наша Родина — Казахстан. На уроках иностранного языка, равно как и на других, происходит воспитание человека, гражданина своего Отечества, воспитание казахстанского патриотизма, пробуждаются «души прекрасные порывы». Человек должен знать свою историю, свои корни.

В процессе изучения иностранных языков с первого урока особое значение нужно придавать изучению государственных символов Республики Казахстан — Флага, Герба, Гимна, национальных и государственных праздников. Ученикам задаются вопросы о символах нашей родины. В воспитании казахстанского патриотизма школьников определенное место должно быть отведено таким событиям как 4 июня — День символов Республики Казахстан; 1 мая — День Единства Казахстана; 7 мая — День рождения Казахской Армии; 9 мая — День Победы; 30 августа — День Конституции Республики Казахстан; 16 декабря — День Независимости Республики Казахстан. Воспитательная работа в школе №45 г. Шымкента Южно-Казахстанской области начинается уже при входе учеников в кабинет английского языка. Центральный стенд «Казахстан-2030» помогает учащимся при прохождении тем «Государственные символы Республики Казахстан», «Мой Казахстан», «Астана — город будущего», «Моя Родина».

Для достижения целей воспитания у учащихся патриотических чувств к своей стране, народу, культуре и языку на уроках иностранного языка в школе могут использоваться самые разнообразные формы и приемы учебной и внеклассной работы.

Знакомство с культурой страны изучаемого языка происходит путем сравнения и постоянной оценки имевшихся ранее знаний и понятий с вновь полученными, со знаниями и понятиями о своей стране, о себе самих. Этому способствуют задания под рубриками «In your culture» и «All about me». В результате происходит диалог культур. Хорошо известно, что одним из видов деятельности, имеющих большое воспитательное и образовательное значение для школьников, является игра. При этом мы имеем в виду не только игры в прямом смысле слова, но и все виды деятельности, которые в народной традиции имеют характер игры (обряды, праздники, и др.). Народный праздник является именно такой большой яркой и

глубоко содержательной игрой. Поэтому, изучая с детьми особенности любимых в народе праздников, мы воздействуем на эмоциональную сферу детей и оставляем в их памяти глубокий след. Так, изучая тему «Holidays» («Праздники»), учитель рассказывает о казахском национальном празднике пробуждения и воскресения природы, знаменовавшем начало сельскохозяйственных работ Наурыз, о ритуале его празднования. Ученики также делятся своими знаниями о других известных праздниках казахского народа.

Перед началом каждой темы учитель может заранее дать учащимся задание на дом — приготовить одну пословицу по теме и найти ее эквивалент на родном языке, а затем на уроке ученик должен будет пояснить эту пословицу и дать свою точку зрения, определить в чем заключается мораль. К теме «My flat» или «My house» («Мой дом»), в которой ученики знакомятся с такими грамматическими темами как обороты «There is/There are», можно привести к примеру пословицу «East or West Home is best» («В гостях хорошо, а дома лучше»). В конце изучения темы «Не хотели ли бы отправиться в Великобританию» учащимся предлагается составить приглашение иностранных гостей в Казахстан и организовать для них путешествие, организовать для них экскурсию по древнейшим городам и местам Казахстана, вкратце рассказать об истории казахского ханства, представить национальные символы Казахстана и рассказать об их значении. Этот проект можно назвать «Добро пожаловать в Казахстан!». Познавательным аспектом таких уроков является увеличение объема знаний об особенностях культуры родной страны, знакомство с достопримечательностями Астаны, Алматы. Воспитательный аспект такого урока — осознание понятия «Родина», «малая Родина», более глубокое осознание своей культуры.

В 6 классе при изучении темы «Моя семья» («My family») учитель предлагает ребятам обратиться к изучению прошлого своей семьи, своего рода, и тогда ученикам яснее представляется прошлое своей страны. По теме «Моя семья» учащимся можно предложить изучить родословную своей семьи, а затем предоставить проекты генеалогических деревьев вплоть до седьмого поколения. Таким образом, изучение прошлого своей семьи имеет большое значение в формировании личности. Проникая в прошлое, ребята учатся понимать процессы, происходящие в городе, области, стране. Большое значение имеет тот факт, что при изучении своей родословной, учащиеся воспринимают события истории страны на эмоциональном уровне. Проведение уроков по теме «Моя семья» поможет учащимся выработать гражданскую позицию, по-настоящему утвердиться в жизни. Эпиграфом к такому уроку могут послужить слова Бауржана Момышулы: «Мы — семья, мы — народ. И у вас, дети, будут корни». Родина подобна огромному дереву. И все, что мы делаем доброго, прибавляет силу ему. Всякое дерево имеет корни. Без корней его повалил бы даже несильный ветер. Корни питают дерево, связывают его с землей. Корни — это то,

чем жили вчера, год назад, десятки, сотни лет назад. Английская пословица гласит: «Не зная, откуда ты пришел, не узнаешь, куда идти». Мы похожи, близки и дороги друг другу, потому что любим своих родителей и детей, свою семью, свой дом и свою землю. Нас всех роднит то, что мы одна семья — казахстанцы. Мы живем под одним шаныраком, имя которому — Казахстан. И мы любим свою большую Родину по имени Земля.

В учебной программе английского языка 5 класса при обсуждении темы «Знакомство с Лондоном» («A glimpse of London»), учитель создает ситуацию, в которой гости из Лондона приезжают в столицу нашей Республики. Ученики должны перечислить достопримечательности Астаны, которые они рекомендовали бы посетить своим зарубежным друзьям («A places of interest of Astana you recommend to your foreign friends»). Истинный гражданин должен быть патриотом, то есть сыном своей земли. Он должен любить свой народ, традиции, свою родину, и гордится ими. С этой целью в 8 классе мы провели урок под названием «Обычаи и традиции казахского народа» («Kazakh tradition and customs»). Ученики класса предварительно были поделены на две группы. Одна из групп подготовила и выступила с проектом об обычаях и традициях казахского народа. Вторая группа собрала материалы об обычаях и традициях английского народа. В процессе урока ученики выполняли следующие задания:

«Сравните пословицы». Подберите к каждой из них пословицу с похожим смыслом. Подобное сопоставление позволяет, изучающим иностранный язык, постичь диалектику народной мудрости, осознать, как много общих ценностей у культур разных народов: любовь к Родине, уважение к труду, забота о сохранении традиций, патриотизм, гордость за свой народ.

Задания «заполни пробелы» в пословицах, тексте стихов, народной песенке не только знакомят учеников с фольклорными источниками, но и способствуют развитию языковой догадки.

«Ответьте на вопросы о казахских обычаях и традициях». Изобразите представленный обряд (ученики берут карточки, где написаны обряды казахского народа и традиции англичан).

Использование на уроках народных сказок и легенд дают возможность не только активизировать, закреплять и обогащать словарный запас учащихся, но и способствуют формированию полноценных знаний о народной культуре, традициях. В результате систематической работы учащиеся понимают глубокий смысл традиций своего народа, с уважением относятся к культурному наследию других народов, с чувством национальной гордости говорят о своей Родине.

Таким образом, приобщая детей к народным традициям, учителя иностранных языков, не только расширяют и углубляют знания о национальной культуре Казахстана, но и решают задачу формирования толерантности, патристических качеств, необходимых для всестороннего образования культурного ядра личности ребенка.



*Литература:*

1. Демеуова М.Е.. Проблемы патриотического, духовно-нравственного воспитания детей и молодежи // Образование. — 2006. — №6. — с. 131–133.
2. Джилкишиева М.С. Патриотическое воспитание как актуальная педагогическая проблема // Научный мир Казахстана. — 2008. — №1. — с. 172–180.
3. Казахские пословицы и поговорки. — Алматы: Алматы: Кітап, 2010. — 270 с.
4. Калыбекова А.А. Теоретические и прикладные основы народной педагогики казахов. — Алматы: Баур, 2005. — 200 с.
5. Послание Президента Республики Казахстан Н.А. Назарбаева народу Казахстана. 27.01.2012 г. <http://www.akorda.kz/ru>
6. Хайруллина Н.А. Воспитание казахстанского патриотизма // Профессионал Казахстана. — 2004. — №4. — С.30–32.
7. Хайруллина Н.А. Патриотическое, нравственно — правовое воспитание как составная часть комплексного воспитания учащихся // Профессионал Казахстана. — 2007. — №12 (55). — С. 19–21.

**Влияние туристской деятельности школьников на учебный процесс**

Кизиляева Екатерина Юрьевна, аспирант

Национальный государственный университет физической культуры, спорта и здоровья имени П.Ф. Лесгафта (г. Санкт-Петербург)

В последние годы отмечается ухудшение состояния здоровья и физической подготовленности учащихся общеобразовательной школы. Эти процессы год от года прогрессируют, что усугубляется чрезмерной учебной нагрузкой, предлагаемой школьникам на общеобразовательных уроках. Хронический дефицит двигательной активности подростков, сложная экологическая обстановка тормозят их нормальное физическое развитие, угрожают здоровью. За время обучения в школе число здоровых учащихся сокращается в 5 раз. За последние годы более чем в 2 раза увеличилось число хронически больных детей и количество детей «группы риска».

По данным комитета Госдумы по охране здоровья, у 70% российских школьников наблюдаются патологии различных органов либо заболевания, причем у 21% учащихся болезни хронические.

Анализ документальных материалов в ряде школ Калининского и Выборгского районов СПб, проведенный в 2010 году, дал следующие результаты:

- 36% школьников по состоянию здоровья относятся к основной группе,
- 53% — к подготовительной,
- 11% — к специальной.

Следует так же отметить, что современные школьники стали меньше общаться между собой, что обусловлено рядом причин. Во — первых, дети считают, что намного интереснее играть в компьютерные игры, чем в заниматься различными видами спорта или активным отдыхом, даже на переменах большинство школьников самостоятельно играют «в телефон», вместо подвижных игр. Во-вторых, в связи с уплотнительной застройкой уменьшилось число спортивных площадок для общего доступа, а

секции платные и не каждый родитель может позволить своему ребёнку их посещать, а так же большинство из них находится далеко от дома. В — третьих, выполнение домашних заданий занимает много времени, которого не остается на активный отдых, что способствует возникновению гиподинамии и гипокинезии. Результатом дефицита общения является сложность адаптации школьника в группе сверстников.

В последние годы, согласно данным различных источников, наблюдается отсутствие сплоченности коллектива класса, которое проявляется в отсутствие его единства, наличии лишь отдельных группировок по симпатиям, общим интересам, и т.д. В последствии, если этому не уделяется внимание со стороны педагогического коллектива учащиеся могут стать не организованными и почти неуправляемыми, у детей не будет лидеров среди них самих, а так же среди взрослых — учителей. При возникновении данных процессов можно отметить нарушение психического здоровья школьников, процесс дезадаптации, возникновение вредных привычек, результатом чего становится ухудшение учебной успешности школьников.

Большинство педагогов привыкли оценивать туризм лишь как средство познания своего края или более далеких стран. Но у туризма есть и другие стороны, в данной работе будут рассмотрены воспитательная и оздоровительная.

Оздоровление и физическое развитие особенно нужно детям, которые практически всё постоянно находятся в городе. Значительную часть времени они проводят в закрытых помещениях, а если и гуляют на улице, то при современном неблагоприятном экологическом состоянии городов и поселков такие прогулки вряд ли можно считать

однозначно полезными. А потому любой выезд за город является эффективным средством оздоровления и профилактики заболеваний. Туристские походы учащихся, туристские соревнования, проводимые на природе, разрывая напряженную учебную деятельность, снимают нервное напряжение. Дни, проведенные на свежем воздухе, дают ребятам заряд бодрости и энергии, позволяют работать в школе с творческим подъемом и хорошим настроением.

Хорошо известно мнение великого русского педагога К.Д. Ушинского, который писал: «Зовите меня варваром в педагогике, но я вынес из впечатлений моей жизни глубокое убеждение, что прекрасный ландшафт имеет такое воспитательное влияние на развитие молодой души, с которым трудно соперничать влиянию педагога, что день, проведенный ребенком среди рощ и полей, когда его головой овладевает какой-то упоительный туман, в теплой влаге которого раскрывается его молодое сердце для того, чтобы беззаботно и бессознательно впитывать в себя мысли и зародыши мыслей, потоком льющихся из природы, что такой день стоит многих недель, проведенных на учебной скамье». Это можно отнести как к духовной, так и физической оздоровительной сущности туризма.

Медики и педагоги отмечают, что здоровье современных школьников в динамике от первого до одиннадцатого класса в большинстве случаев оказывается динамикой нездоровья. Одной из причин является то, что содержание учебных программ усложняются, а методика их преподавания остается без изменения. Отсюда появление у школьников таких заболеваний, как сколиозы, гипокинезия, гиподинамия и вызванное ею ожирение. Характерны для школьников больших городов заболевания органов зрения, аллергия, расстройства нервной системы по типу неврозов.

В исследованиях А.Г. Нагорного, который изучал подростков старшего возраста, и А.М. Майорова, изучавшего младший подростковый возраст, содержатся данные об улучшении здоровья учащихся, занимающихся туризмом. Оба автора констатировали улучшение самочувствия ребят, увеличение объема груди, уменьшение частоты дыхания и увеличения становой силы. А.М. Майоров так же поставил цель доказать снижение при занятиях туризмом «вреда для здоровья и физического развития школьников, порождаемого учебной перегрузкой». Полученные им данные подтвердили положительное воздействие туризма на детей младшего школьного возраста.

Туристская деятельность не только оздоравливает, но и совершенствует школьника физически, вырабатывая у него такие важные качества, как выносливость, быстрота, сила, ловкость. Спортивный туризм включен в Единую спортивную классификацию, что свидетельствует о признании его важности в системе физического воспитания. Современная система спортивного туризма позволяет планомерно совершенствовать физические качества и морально-волевую закалку подростков и юношей.

Известно, что туризм — одно из самых эффективных способов воспитания детей. Он приучает их к самостоятельности, заботе о других, формирует основы здорового образа жизни, дает многие необходимые навыки. Но в настоящее время средства туризма не в полной мере используются в общеобразовательных школах, что согласно опросу педагогов обусловлено рядом причин, главными из которых являются: возможность получения школьниками травмы, неумение организовывать туристские мероприятия, отсутствие всесторонней поддержки со стороны дирекции школы, а так же отсутствие специальной подготовки детей. Но несмотря на это туристские мероприятия, в частности походы выходного дня одобряются родителями (из 100 респондентов 87 % положительно относятся к данным мероприятиям, а 61 % согласны оказать посильную помощь в их организации), а опрос школьников выявил, что 93 % учащихся положительно относятся к участию в походах.

Нами было проведено исследование в 2010–2011 учебном году с целью определения влияния туристской деятельности на всестороннее развитие личности школьника и её взаимодействие с коллективом класса.

В качестве экспериментальной группы были выбраны 10 учащихся 4б класса, контрольную группу составили 10 учащихся 4 в класса ГОУ лицея 488 Выборгского района СПб. Группы были отобраны с учетом примерно одинаковых показателей по усвоению учебной программы, по уровню групповой сплоченности коллектива класса и по уровню развития физических качеств.

Методы исследования:

1. Теоретический анализ и обобщение литературных данных
2. Педагогическое наблюдение
3. Опрос специалистов
4. Анкетирование
5. Метод математико-статистической обработки материала.

В ходе эксперимента экспериментальная группа, после предварительного инструктажа по ТБ, многократно участвовала в однодневных походах выходного дня, организованных с помощью привлечения родителей. У детей появилась возможность общения, познания, соревнования, труда, которой они активно пользовались.

До и после эксперимента в обоих классах был проведён тест для определения групповой сплоченности коллектива, а так же в группах проводились тесты для оценки физических качеств школьников и их успеваемости.

Исследование дало следующие результаты:

— школьники из экспериментальной группы стали более общительными, доброжелательно относятся к одноклассникам, по возможности помогают им, в классе сформировался комфортный микроклимат, в то время как показатели контрольной группы остались на исходном уровне. На наш взгляд это связано с тем, что дисциплинированное поведение школьника в походе — это не слепое послушание, а сознательное и активное стремление каж-

дого к выполнению своего долга перед коллективом. На этой основе возникают товарищеское сотрудничество, отношения взаимопомощи, умение и желание подчиняться, руководить, осуществлять контроль. Укрепляют эти отношения единые цели и задачи туристского коллектива, их высокая общественная значимость. Если в школе общественная деятельность в основном формирует у учащегося нравственные представления, понятия, убеждения, то туристская деятельность служит основой для закрепления их в поступках, поведении,

- у школьников из экспериментальной группы возрос интерес к процессу обучения, они стали более внимательными, дисциплинированными, активными, инициативными, быстрее справляются с учебными заданиями, что благоприятно сказывается на усвоении учебного материала,

- оценка физических качеств школьников показала, что в экспериментальной группе наблюдается их прирост, так же следует отметить то, что на уроке физической культуры они стали быстрее и с меньшим трудом осваивать новые упражнения, появилась уверенность в себе во время выполнения учебных заданий. А в контрольной группе показатели физических качеств остались на исходном уровне, что, возможно, связано с их малой физической активностью вне школы.

Можно сделать вывод, что туристская деятельность благоприятно влияет на гармоничное развитие личности

школьника. Что в свою очередь способствует повышению качества учебно-воспитательного процесса.

На основе данного исследования можно дать практические рекомендации учителям общеобразовательной школы:

1. Активно использовать средства туризма во внеклассной работе со школьниками, начиная с младших классов. Это не означает, что детей сразу следует брать в многодневные походы. Для первых занятий подходит и пришкольная площадка, с последующим отдалением до ближайших парков.

2. Изучение поведения школьника в походе позволит выбрать оптимальные средства педагогического воздействия на ребенка, сделать процесс воспитания управляемым, включить в него весь коллектив.

3. Задействовать педагогов групп продленного дня, а так же учителей по различным предметам (физкультура, ОБЖ) для организации и проведения мероприятий.

4. Задействовать родителей для организации и проведения мероприятий.

5. После проведения каждого мероприятия следует оформить отчет. Школьники всегда с удовольствием готовятся к отчету, оформляя, например, стенгазету с фотографиями и комментариями, которые характеризуют мероприятие как веселое и интересное. Так же мероприятие необходимо обсудить в классе для пропаганды здорового образа жизни школьников.

#### Литература:

1. Артемьева М.А., О мерах по обеспечению безопасности при проведении занятий спортивно-познавательным туризмом в учебных заведениях. [http://www.alta-mira.ru/tb\\_turizm\\_shkoly/](http://www.alta-mira.ru/tb_turizm_shkoly/)
2. Определение индекса групповой сплоченности Сисшора / Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. — М., 2002. С.179—180.
3. Остапец А.А. Педагогика и психология туристско-краеведческой деятельности учащихся: Методические рекомендации. — М., РМАТ, 2001. — 87 с.
4. Федотов Ю.Ф. Спортивно-оздоровительный туризм: Учебник, Издательство: Советский спорт, 2004. — 364 с.

## Фигурное катание на уроках физической культуры в начальной школе

Кизиляева Екатерина Юрьевна, аспирант;

Национальный государственный университет физической культуры, спорта и здоровья имени П.Ф. Лесгафта (г. Санкт-Петербург)

Барышникова Татьяна Владимировна, учитель физической культуры

ГБОУ СОШ №98 (Калининский р-н г. Санкт-Петербург)

Одним из популярных и массовых видов спорта является фигурное катание на коньках. Общая задача которого — формирование гармонично развитого, ведущего здоровый образ жизни человека. Средствами фигурного катания успешно решается ряд задач, изложенных ниже.

#### Оздоровительные задачи.

1. Закаливание организма. Т.к. большинство любителей катания на коньках занимаются на свежем воздухе, это благоприятно влияет на их здоровье, улучшает терморегуляцию, повышает сопротивляемость организма

к простудным заболеваниям, такими, как ангина, ОРЗ и т.д. Фигуристы в возрасте от пяти до семи лет, состоящие в кружках и секциях по месту жительства, болеют вдвое меньше, чем их сверстники, не занимающиеся спортом (В.А. Апарин, Г.И. Выборова) [2].

2. Укрепление опорно-двигательного аппарата и формирование правильной осанки (т.е. удерживание рациональной позы во время всех видов деятельности). Необходимо также с ранних лет создавать у ребенка представление о правильной осанке. Важно обращать вни-

мание на укрепление мышц стопы и голени с целью предупреждения плоскостопия, так как оно может существенно ограничить двигательную активность ребенка. Для гармоничного развития всех основных мышечных групп необходимо предусматривать упражнения на обе стороны тела, упражнять те группы мышц, которые в меньшей мере тренируются в повседневной жизни, упражнять слабые группы мышц.

3. Содействие повышению функциональных возможностей вегетативных органов. Активная двигательная деятельность ребенка способствует укреплению сердечно-сосудистой и дыхательной систем, улучшению обменных процессов в организме, оптимизации пищеварения и терморегуляции, предупреждению застойных явлений и т.д.

#### **Образовательные задачи.**

1. Создание представления о виде спорта.
2. Формирование двигательных навыков

Решая образовательные задачи, фигурное катание развивает физические способности. (Силовые, скоростные, координационные, выносливость и гибкость) [1, 106]. Важная сторона фигурного катания — его эстетическое воздействие. Занятия фигурным катанием воспитывают в человеке художественный вкус, музыкальность, формируют понятия о красоте движений, требуют от фигуриста знакомства с многими видами сценического искусства

Воспитательные задачи включают необходимость выработки у детей потребности, привычки к ежедневным занятиям физическими упражнениями, умения самостоятельно заниматься этими упражнениями, развития нравственно-волевых качеств, таких как дисциплинированность, собранность, трудолюбие, активность, коллективизм, смелость, упорство и т.д., положительных черт характера, двигательных качеств, способностей; содействие умственному, трудовому, эстетическому, нравственному воспитанию.

В последние годы значительно увеличилась сеть школ и секций фигурного катания. Этим видом спорта занимаются в настоящее время люди всех возрастов. Современные общеобразовательные школы так же стремятся участвовать в данном процессе. Но далеко не каждая школа может позволить себе собственный каток по различным причинам.

Данный вопрос актуален в связи с прогрессирующим ухудшением здоровья школьников. Что связано, прежде всего с их образом жизни — последнее время школьники больше времени проводят дома, и соответственно недостаточно занимаются спортом вне школы, особенно на свежем воздухе, следствием чего является гипокинезия, гиподинамия, нарушения в развитии опорно-двигательного аппарата, ухудшение зрения и т.д. Слабая адаптация к физической нагрузке, отсутствие подготовки, необходимой для выполнения различных упражнений особенно заметно на уроках физической культуры, отрицательно влияет на весь учебный процесс.

Теоретическое значение состоит в изучении влияния фигурного катания на школьных уроках физической культуры на уровень знаний, умений и навыков занимающихся в области физической культуры, а также на проведение досуга.

Практическое значение данного исследования состоит в том, чтобы на основании проведенного исследования совершенствовать уроки физической культуры в школе, а так же дать практические рекомендации преподавателям физической культуры, школьникам и родителям.

Объектом исследования является организация и проведение уроков физической культуры в начальной школе.

Предмет исследования — учащиеся 2–4 классов ГБОУ СОШ №98 Калининского района г. Санкт — Петербурга, посещающие уроки фигурного катания на физической культуре в школе.

Гипотеза исследования: введение в уроки физической культуры фигурного катания способствует тому, чтобы дети занимались физической культурой и спортом вне школы. Существенно повышает интерес школьников к данному предмету, а так же уровень знаний, умений и навыков школьников в области физической культуры, оказывает положительное влияние на учебный процесс, а так же на формирование здорового образа жизни школьников.

#### **Цель исследования:**

определить результативность обучения школьников фигурному катанию на коньках в рамках вариативной части уроков физической культуры в школе.

#### **Задачи исследования:**

Определить исходный уровень знаний, умений и навыков школьников в области физической культуры, в частности фигурного катания, а так же внешкольные интересы учащихся.

Выявить влияние уроков фигурного катания на учебный процесс и проведение досуга школьниками.

Разработать меры по совершенствованию школьных уроков физической культуры с целью приобщения школьников к ведению здорового образа жизни.

#### **Методы исследования.**

1. Теоретический анализ и обобщение литературных данных. 2. Педагогическое наблюдение. 3. Опрос родителей. 4. Анкетирование учащихся. 5. Метод математико-статистической обработки материала.

#### **Организация исследования.**

Данное исследование длилось три года и проводилось в несколько этапов.

На первом этапе был проведен теоретический анализ и обобщение литературных данных по теме. Были определены: цель и задачи исследования, сформулирована гипотеза. Второй этап исследования проходил в ГБОУ СОШ №98 Калининского района г. Санкт — Петербурга. Были проведены: педагогическое наблюдение, опрос родителей и анкетирование учащихся. На третьем этапе исследования производилась систематизация и обработка полученных данных, на основе которых были



сформулированы выводы и разработаны практические рекомендации.

Педагогическое наблюдение, проведённое во вторых, третьих и четвертых классах дало следующие результаты:

- в течение первого года обучения примерно четверть занимающихся научилась кататься на коньках с выполнением элементов фигурного катания,
- в течение второго года обучения примерно 70 % занимающихся научилась кататься на коньках с выполнением элементов фигурного катания.
- в течение третьего года обучения примерно 90 % занимающихся научилась кататься на коньках с выполнением элементов фигурного катания.

Это подтвердило данные литературных источников о том, что как правило, все ребята довольно быстро привыкают ко льду и начинают интересоваться упражнениями. До того как приступить непосредственно к катанию, детей прежде всего следует научить падать — правильно, на нужные части тела, а после этого грамотно вставать, а так же не хвататься друг за друга, не подъезжать близко к бортику. И постепенно скользящая стихия становится привычной: уже после первого занятия большинство занимающихся перестают бояться и сами ходят по льду. А когда исчезает страх падения, можно спокойно начинать учиться катанию. Здесь же следует отметить, что школьникам очень нравятся такие занятия, они очень активны, инициативны и с радостью выполняют задания, включённые в урок.

Опрос родителей был проведён для выявления их отношения к включению фигурного катания в уроки физической культуры. Всего было опрошено 150 респондентов. Из которых 97 % активно положительно относятся к проведению занятий на катке, они хотят оказывать посильную помощь в проведении занятия (страховка — что особо актуально в начальной школе при условии), а так же в формировании интереса детей к внеурочным занятиям фигурным катанием.

В анкетировании приняли участие 100 школьников, из которых 50 мальчиков и 50 девочек, занимающихся фигурным катанием на уроках физической культуры, в период с 2008 по 2011 год. Все респонденты не имели ранее опыт в занятиях данным видом спорта.

Как показали результаты анкет:

- за первый год обучения научились свободно перемещаться по площадке 42 % учащихся, из которых 20 % научились выполнять элементы фигурного катания.
- за второй год обучения научились свободно перемещаться по площадке 70 % учащихся, из которых 60 % научились выполнять элементы фигурного катания.
- за третий год обучения научились свободно перемещаться по площадке 97 % учащихся, из которых 93 % научились выполнять элементы фигурного катания.

Положительная динамика, на наш взгляд обусловлена повышением заинтересованности учащихся и родителей в освоении данной части учебной программы. Доказательством чего является то, что более 70 % младших школь-

ников посещают каток во внеурочное время с друзьями и родителями.

Практически все респонденты отметили, что после занятий на свежем воздухе они меньше устают от учебной нагрузки, быстрее справляются с домашними заданиями, стали более внимательными и собранными при их выполнении.

### Выводы.

Исходный уровень знаний, умений и навыков школьников в области физической культуры, в частности фигурного катания, оказался невысоким (3 балла из 5).

Около 90 % интересов школьников связаны с различными компьютерными играми и просмотром телепередач.

На уроках фигурного катания повышается интерес детей к учебному процессу, данные уроки оказывают различное воздействие на занимающихся: образовательное, оздоровительное, воспитательное, развитие физических способностей, приобщают к ведению здорового образа жизни.

Для совершенствования уроков физической культуры следует включать в них элементы массовых видов спорта (в нашей школе — это фигурное катание на коньках, но тут могут быть и другие варианты), которыми школьники смогут заниматься самостоятельно во внешкольное время.

На основании данных, полученных в ходе исследования можно дать следующие практические рекомендации преподавателям физической культуры, выполнение которых ведет к совершенствованию школьных уроков физической культуры:

- не допускать к занятиям школьников не прошедших медицинский осмотр,
- до занятий следует поинтересоваться самочувствием занимающихся (особое внимание следует уделить детям, входящим в специальную группу),
- поддерживать строгую дисциплину на уроке,
- во время урока всегда находиться с детьми и их контролировать действия,
- т.к. данные уроки травмоопасны, необходимо сообщать детям правила безопасного поведения на уроке физической культуры в школе, и объяснить важность соблюдения данных правил. Для этого следует проводить инструктаж по технике безопасности в начале урока, или перед началом изучения нового упражнения. Для наглядности их следует вывесить у входа в зал и на классные информационные стенды, чтобы школьники могли с ними самостоятельно ознакомиться,
- при изучении сложных упражнений следует уделять внимание правильной техники их выполнения, для этого следует использовать показ (идеальный), а так же разучивать упражнения по частям,
- комплектовать группы следует с учетом возраста, пола, способностей, состояния здоровья занимающихся,
- проводить разминку в начале каждого урока,
- внимательно следить за состоянием мест занятий, инвентаря и оборудования,
- необходимо заинтересовать детей занятиями спортом, чтобы они стремились не только посещать уроки физи-

ческой культуры, но и заниматься спортом во внеурочное время,

— если занимающийся получил травму, следует оказать первую помощь и при необходимости направить в лечебное учреждение.

Так же можно дать следующие рекомендации школьникам:

- поддерживать дисциплину на занятии физической культурой,
- соблюдать правила личной гигиены,

— знать и соблюдать правила безопасного поведения на уроках физической культуры,

— своевременно сообщать преподавателю об ухудшении самочувствия во время занятия,

— чаще находиться на свежем воздухе во внеурочное время.

Основной рекомендацией для родителей, на наш взгляд является приобщение ребенка к внешкольным занятиям физической культурой, а так же способствование формированию его здорового образа жизни.

### *Литература:*

1. Курамшин Ю.Ф. Теория и методика физической культуры: Учебник. — 4-е изд., стереотип. — М.: Советский спорт, 2010. — 464 с.
2. А.Н. Мишин. Учеб. для институтов физ. культ. — М.: Физкультура и спорт, 1985. — 271 с, ил.
3. Самсон Г. Азбука начинающего фигуриста. — М.: Физкультура и спорт, 1969. — 103 с.
4. Фигурное катание на коньках: Примерная программа для системы дополнительного образования детей: детско-юношеских спортивных школ, специализированных детско-юношеских школ олимпийского резерва. — М.: Советский спорт, 2006 г. — 154 с.

## **Развивающие игры как средство развития личности**

Комарова Наталья Владимировна, учитель;  
Рыбакина Людмила Александровна, учитель;  
Фаткуллина Светлана Файрузовна, учитель  
МБОУ сош №13 (г. Альметьевск, Республика Татарстан)

**И**гровая специфическая детская деятельность неоднородна. В дошкольном и младшем школьном возрасте выделяют три класса игр:

— игры, возникающие по инициативе ребёнка — самостоятельные игры;

— игры, возникающие по инициативе взрослого, внедряющего их с образовательной и воспитательной целью;

— игры, идущие от исторически сложившихся традиции этноса — народные игры, которые могут возникнуть по инициативе взрослого, так и более старших детей.

Каждый из перечисленных классов игр, в свою очередь, представлен видами и подвидгами. В состав первого класса входят: игра-экспериментирование и сюжетные самостоятельные игры: сюжетно-образовательная, сюжетно-ролевая, режиссёрская и театрализованная. Именно игры, возникающие по инициативе самих детей. Наиболее ярко представляют игру как форму практического размышления на материале знаний об окружающей действительности значимых переживаний и впечатлений, связанных с жизненным опытом ребёнка. Именно самостоятельная игра является ведущей деятельностью в дошкольном детстве. Содержание самостоятельных игр «питается» опытом других видов деятельности ребёнка и содержательным общением с взрослыми.

Второй класс включает в себя обучающие и досуговые игры. Все игры могут быть самостоятельными, но они никогда не являются самостоятельными.

Дидактические игры — это разновидность игр с правилами, специально создаваемых педагогической школой в целях обучения и воспитания детей. Дидактические игры направлены на решение конкретных задач в обучении детей, но в то же время в них появляются воспитательное и развивающее влияние игровой деятельности. Использование дидактических игр как средство обучения младших школьников определяется рядом причин:

— опора на игровую деятельность, игровые формы и приёмы — это наиболее адекватный путь включения детей в учебную работу;

— освоение учебной деятельностью, включение в неё детей идёт медленно;

— способствуют развитию у детей психических процессов;

— недостаточно сформирована познавательная мотивация.

Дидактическая игра во многом способствует преодолению указанных трудностей. Она имеет определённую структуру, характеризующую игру как форму обучения и игровую деятельность. Выделяются следующие структурные составляющие дидактической игры:

- 1) дидактическая задача;
- 2) игровые действия;
- 3) правила игры;
- 4) результат.

Дидактическая задача определяется целью обучения и воспитательного воздействия. Она формируется педагогом и отображает его обучающую деятельность. Игровая задача осуществляется детьми. Дидактическая задача в дидактической игре реализуется через игровую задачу. Она определяет игровые действия, становится задачей самого ребёнка. Игровые действия — основа игры. В разных играх игровые действия различны и по отношению к играющим. Они связаны с игровым замыслом и исходят из него. Игровые действия являются средствами реализации игрового замысла, но включают и действия, направленные на выполнение дидактической задачи.

Правила игры, их содержание и направленность обусловлены общими задачами формирования личности ребёнка, познавательным содержанием, игровыми задачами и игровыми действиями.

В дидактической игре правила являются заданными. С помощью правил педагог управляет процессом познавательной деятельности, поведением детей, незаметно организует действия детей.

Подведение итогов — результат, подводится сразу по окончании игры. Это может быть: подсчёт очков; выявление детей, которые выполнили игровое задание; определение команды — победительницы и т.д. При этом необходимо отметить достижения каждого ребёнка, подчеркнуть успехи отстающих детей.

При проведении игр необходимо сохранить все структурные элементы. Так как именно с их помощью решаются дидактические задачи.

Взаимоотношения между детьми и педагогом определяются не учебной ситуацией, а игрой. Дети и педагог — участники одной игры.

Таким образом, дидактическая игра — это игра только для ребёнка, а для взрослого — это способ обучения. Цель дидактических игр — облегчить переход к учебным задачам, сделать его постепенным. Из сказанного выше можно сформулировать основные функции дидактических игр:

- формирование устойчивого интереса к учению и снятие напряжения, связанного с процессом адаптации ребёнка к школьному режиму;
- формирование психических новообразований;
- формирование обще учебных умений, навыков самостоятельной учебной работы;
- формирование навыков самоконтроля и самооценки;
- формирование адекватных взаимоотношений и освоение социальных ролей.

Таким образом, дидактическая игра — сложное, многогранное явление. Все дидактические игры можно разделить на три основных вида:

1. игры с предметами (игрушками, природным материалом)

2. настольные печатные
3. словесные

В играх с предметами используются игрушки и реальные предметы. Играя с ними, дети учатся сравнивать, устанавливать сходство и различие предметов. Ещё можно использовать предметы, в которых разница между ними менее заметна. В играх с предметами младшие школьники выполняют задания, требующие сознательного запоминания количества и расположения предметов, нахождения отсутствующего предмета.

Настольно-печатные игры разнообразны по видам: парные картинки, различные виды лото, домино. При их использовании решаются различные развивающие задачи. В этих играх формируются такие ценные качества личности ребёнка, как способность к перевоплощению, к творческому поиску в создании необходимого образа.

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

Для педагогов важно продумать поэтапное распределение игр в процессе учебной деятельности. В начале урока цель игры — организовать и заинтересовать детей, стимулировать их активность. В середине урока игра должна решить задачу усвоения темы. В конце урока игра может носить поисковый характер. На любом этапе урока игра должна отвечать следующим требованиям: быть интересной, доступной, увлекательной, включать детей в разные виды деятельности.

Виды игр для детей очень разнообразны. Есть такие игры, которые предназначены специально для развития умственных способностей школьников, совершенствования и тренировки их памяти и мышления, которые помогают лучшему усвоению и закреплению приобретённых в школе знаний, пробуждению у учащихся живого интереса к изучаемым предметам. Таким играм необходимо уделять постоянное внимание.

Для поддержания познавательной активности младших школьников используются разнообразные методы и формы организации деятельности учащихся, а так же различные средства обучения.

Игра имеет особое значение в жизни ребёнка, имеет то же значение, какое у взрослого имеет деятельность, работа. Каков ребёнок в игре, таков во многом он будет в работе, когда вырастет. Поэтому воспитание будущего «человека» происходит, прежде всего — в игре. И вся история отдельного человека как деятеля и работника может быть представлена в развитии игры и в постепенном переходе её в работу. Детство рождает собственную культуру бытия ребенка. Значение игровой деятельности в культуре можно понять из потребности воспроизводства отношений человека к действительному миру, которые он в реальной ситуации осуществить не может, из потребности общения и обмена деятельностью и эмоциями. Игра

имеет процессуальный и преходящий характер, ее цель — изменение личности. Игра является средством адаптации к культуре. Она готовит ребенка к будущей самостоятельной жизни. В ней ребенок, прежде всего, учится быть человеком. Игра принципиально отличается от подражания. В игровой деятельности всегда присутствует воображение, которое не дает слиться с объектом подражания, сохраняет по отношению к нему определенную дистанцию. Подражая чему-то красивому, возвышенному, опасному, чему-то другому, чем то, что окружает, ребенок никогда не теряет представления об «обычной действительности». Игра и воображение неразрывно взаимосвязаны. По Л.С. Выготскому игра — это «общий корень» художественной деятельности ребенка. Дети всегда стремятся сочинять, сочинительство — это такая же деятельность воображения, как и игра. Игра выступает в качестве способа освоения им мира. В дальнейшем таким способом освоения мира становится учение, хотя игра и не исчезает полностью из жизни подростка. Игра обладает качествами, обращенными непосредственно к основным сущностным чертам человека; она выступает как своеобразное замещение реальной ситуации, как подлинно человеческая деятельность. Игра возникает с необходимостью в определенный период развития человека, и это непосредственно связано с задачами воспитания целостной личности.

#### *Литература:*

1. Запорожец А.В., Маркова Т.А. Игра и её роль в развитии ребенка дошкольного возраста. Москва: «Эксмо-Пресс» 1998 г. — 216 с.
2. Эрик Г.Эриксон. Детство и общество. — Изд. 2-е, 1996.
3. Ладенко И.С. Игровое моделирование методологии и практики. Новосибирск: «Наука», 1997 г. — 386 с.

## **Представление опытно-экспериментального исследования по проблеме социального самоопределения учащихся профильных юридических классов**

Кукушкина Любовь Анатольевна, соискатель  
Костромской государственной университет имени Н.А. Некрасова

**В**ыпускники школ нередко имеют низкий уровень информированности о ситуации на рынке труда, об условиях дальнейшего профессионального обучения, о проблемах занятости и трудоустройства.

В этой связи актуальным является проведение диагностики уровня готовности старшеклассников к трудовой деятельности, к выбору будущего профессионального учебного заведения.

Из общей и профессиональной педагогики известно, что педагогические исследования складываются из нескольких этапов, одним из которых является «проверка выводов и рекомендаций». При этом опытно-экспериментальной работе, присущи следующие черты: пред-

Постепенно игра начинает приобретать для младшего школьника более осознанный характер, становясь самым доступным средством познания мира, проявления и утверждения себя в нём.

Подбор обучающих игр на уроке способствует формированию и развитию психических функций учащихся и требует определенного мастерства учителя начальной школы. Игра, как способ познания действительности, есть одно из главных условий развития детского воображения. Не воображение порождает игру, а деятельность ребёнка, познающего мир, творит его фантазию, его воображение. Игра подчиняется законам реальности, а её продуктом может быть мир детской фантазии, детского творчества. Игра формирует познавательную активность, позволяет развивать внимание и память, создаёт условия для становления абстрактного мышления. Игра для младших школьников — любимая форма деятельности. В игре осваиваются игровые роли, дети обогащают свой социальный опыт, учатся адаптироваться в незнакомых ситуациях.

Активное введение в традиционный учебный процесс разнообразных развивающих занятий, специфически направленных на развитие личности — мотивационной и аналитико-синтаксической сфер ребёнка, памяти, внимания, воображения и ряда других важных психических функций, является в этой связи одной из важнейших задач педагогического коллектива.

намеренное, строго продуманное внесение в изучаемое явление чего-то принципиально нового в соответствии с задачами исследования и в целях проверки гипотезы; организация опытно-экспериментальной деятельности, позволяющей видеть связи между явлениями и их взаимовлияние; проверка и контроль эксперимента, его сравнение с другими экспериментами, решающими аналогичную задачу с других позиций; систематическая проверка количественных и качественных изменений, проведение контрольных срезов и, если требуется, внесение корректив, использование при необходимости вариационной статистики; объективный количественный и качественный анализ полученных результатов, теоре-



тические обобщения, научные выводы и рекомендации.

Нами использовались методики, направленные на исследование изменений показателей по выдвинутым критериям социального самоопределения учащихся профильных юридических классов. К ним относятся анкетирование старшеклассников и педагогов, ранжирование качеств личности, включенное наблюдение, система экспертных оценок и др.

Опытно-экспериментальная работа в настоящем исследовании включала в себя организацию и проведение подготовительного (констатирующего), формирующего и итогового экспериментов.

Экспериментальное исследование проводилось в течение четырех лет, методика предусматривала комплектование контрольных и экспериментальных групп старшеклассников и включала в себя:

- осуществление контрольных замеров и срезов в контрольных и экспериментальных группах;
- обобщение, анализ и оценку полученных результатов и формирование рекомендательной базы по итогам эксперимента.

Приемами накопления эмпирического материала были избраны:

- анкетирование, опросы и интервью;
- включенное (фиксированное) наблюдение за организацией и ходом эксперимента, за уровнем и степенью овладения рекомендованными для экспериментальных групп формами и методами процесса социального самоопределения учащихся профильных юридических классов;
- анализ взаимодействия содержания и форм деятельности педагогов и старшеклассников экспериментальных групп в аспекте реализации педагогической поддержки к процессу социального самоопределения учащихся профильных юридических классов;
- сквозное социально-педагогическое сопровождение процесса социального самоопределения учащихся профильных юридических классов на всем протяжении опытно-экспериментальной работы.

Объектом опытно-экспериментальной работы определены учащиеся общеобразовательных школ г. Костромы № 5, 24, старшеклассники профильного юридического класса на базе юридического факультета, старшеклассники физико-математической школы на базе физико-математического факультета КГУ им. Н.А. Некрасова, а так же студенты 1 курса очной формы обучения (29 человек) юридического факультета КГУ им. Н.А. Некрасова. В качестве экспериментальной группы было выбрано 290 учащихся 10,11 классов МОУ СОШ № 24 г. Костромы и учащихся профильного юридического класса на базе юридического факультета КГУ им. Н.А. Некрасова, контрольную группу составили 175 старшеклассников 10,11 классов МОУ СОШ № 5 г. Костромы и учащиеся физико-математической школы на базе физико-математического факультета КГУ им. Н.А. Некрасова.

Профильные юридические классы осуществляют образовательный процесс в соответствии с целями и за-

дачами, определяющими деятельность образовательных учреждений, реализуют идею общего интеллектуального, нравственного развития личности, направлены на формирование гражданской, социальной компетентности, информационной культуры, социальной мобильности и гибкости. Профильная направленность классов ориентирована на обучение старшеклассников, желающих продолжить образование в средних специальных и высших учебных заведениях по специальности «Юриспруденция».

Набор в профильный юридический класс сформированный на базе юридического факультета КГУ им.Н.А. осуществляется на основании желания старшеклассников заниматься по данному профилю.

Нами в ходе эксперимента было проведено анкетирование педагогов, по итогам опроса, мы сделали следующие выводы: педагоги большое значение придают допрофессиональной подготовке, воспитанию ответственности, формированию социально-значимых качеств личности; уровень социального и профессионального самоопределения зависит от направления аудиторной и внеаудиторной деятельности; эффективными средствами и методами формирования социального самоопределения педагоги считают личный пример, групповую и индивидуальную работу, лекции проблемного характера, демонстрацию слайдов, видеофильмов, работа в научно-исследовательской, подготовка докладов на студенческие научно — практические конференции, анализ конкретных юридических ситуаций, сюжетно-ролевые игры, деловые игры, интеллектуальные игры; знакомство старшеклассников с будущей профессиональной деятельностью посредством экскурсий и лекций — презентаций специалистов в различных областях юридической деятельности.

Опытно-экспериментальная работа проводилась нами последовательно.

Цель эксперимента реализация условий при которых социальное самоопределение учащихся профильных юридических классов будет эффективно.

На подготовительном этапе эксперимента проводились первоначальные замеры в экспериментальной и контрольной группах, разработана и внедрение программа по социальному самоопределению учащихся профильных юридических классов. Методами исследования на этом этапе были: опрос, анкетирование, тестирование.

**Задача** данного этапа состояла в том, чтобы определить:

- особенности отношения старшеклассников к жизненным ценностям;
- степень сформированности у старшеклассников социально значимых качеств личности;
- уровень личностной и профессиональной компетентностью;
- уровень коммуникативных и организаторских способностей старшеклассников;
- уровень положительных и отрицательных эмоциональных оценок старшеклассниками общественных процессов.

В соответствии с задачами эксперимента подбирались и комбинировались разнообразные методики. Для изучения жизненных ценностей старшеклассникам экспериментальной и контрольной группы было предложено выбрать наиболее значимые для них ценности. В качестве основных, значимых жизненных ценностей на данном этапе исследования для старшеклассников экспериментальной и контрольной групп стали саморазвитие (25 %) и наличие цели и смысла в жизни (25 %), следующей по значимости для них является (учебная деятельность).

Для определения социально значимых качества личности старшеклассникам предложено ответить на ряд вопросов (выберите и про ранжируйте следующие качества личности: интеллектуальные, деловые, эмоциональные, моральные, психометрические). Анализ ответов старшеклассников показывает, что на данном этапе эксперимента нет значительной разницы между экспериментальной и контрольными группами по основным измеряемым показателям

Проведенное анкетирование старшеклассников показало, что проблема профессионального самоопределения очень актуальна, большинство (52 %) из опрошенных учащихся 10 классов не четко представляют многие сферы деятельности в области юриспруденции, а (5 %) учащихся вообще не разграничивает ряд направлений в этой деятельности, т.е. вообще не владеет информацией по данному аспекту профессиональной деятельности.

При определении личной и профессиональной компетенции старшеклассники работали с текстом по анализу желаемого социального статуса, где были подобраны в определенной последовательности утверждения. Им предлагалось выставить баллы по более значимым им высказываниям в шкале от 1 до 5. По результатам анализа работ старшеклассников можно определить приоритетные группы. На данном этапе предпочтения отдаются самореализации, следующая группа предпочтений — общение, а остальные группы находятся в примерно равных предпочтениях.

Правовая компетентность учащихся профильных юридических классов, нами рассматривается как осознание личностью юридических норм, восприятие социально-правового опыта, способность выбирать средства и способы правомерного поведения.

Определяя коммуникативные и организаторские способности мы использовали методики КОС. Данная методика позволяет оценить два параметра:

1. Коммуникативность, которая развивается как черта характера на основе общительности и закрепляется в поведении, являясь предпосылкой для формирования таких качеств личности, как направленность на общение, интерес к людям;
2. Организаторские склонности, которые проявляются в способности самостоятельному принятию решений, особенно в сложных ситуациях, в инициативности в деятельности и общении, в планировании деятельности.

Реализация названных качеств, способствует социаль-

ному самоопределению учащихся профильных юридических классов.

Проанализировав ответы старшеклассников, мы получили следующие данные: в экспериментальной группе: (28,5 %) имеют средние коммуникативные и (31 %) организаторские способности; низкий уровень (14,3 %) коммуникативные и (26 %) организаторские способности, (57,2 %) обладают высоким уровнем коммуникативными и (43 %) организаторскими способностями; в контрольной группе организаторские способности распределены в той же пропорции, а коммуникативные способности отличаются на сотые доли проценты.

Для определения гражданской позиции и представлений старшеклассников о долге, достоинстве, чести, о правовых нормах поведения старшеклассникам была предложена анкета выявления отношения старшеклассников к общественно — политическим процессам. Результаты обработки анкеты показали, что старшеклассники имеют достаточно прочное, хотя и не полностью сформированное понятие о долге, чести, сострадании, помощи, нормах поведения.

Таким образом, результаты первого этапа позволили нам сделать выводы о недостаточной информированности старшеклассников о выбранной профессиональной направленности, не четко сформированным представления о жизненных ценностях, не полностью закреплены социально значимые качества личности, не высокий уровень личностной и профессиональной компетентностью, не раскрыты коммуникативные и организаторские способности, возникают сложности при определении своих эмоциональных оценок общественных процессов. По завершению первого этапа эксперимента произошли организационные изменения и юридический класс в общеобразовательной школе №5 г. Костромы был реорганизован, что стало основанием для корректировки формирующего и контрольного этапов эксперимента

На формирующем этапе эксперимента апробировалась программа по социальному самоопределению учащихся профильных юридических классов, проводился промежуточный замер выбранных критериев, при помощи которого можно было отметить следующее изменение в экспериментальной группе:

1. Расширилось представление о правах и обязанностях человека в обществе, основных требованиях предъявляемых к специалистам в области юриспруденции, о социальных потребностях и интересах, о социальной защищенности.
2. Изменились приоритеты в выборе жизненных ценностей;
3. Получили закрепления социально значимые качества;
4. Определены значимые личностные и профессиональные компетентности;
5. Повысился уровень организаторских и коммуникативных способностей;
6. Динамично развивается гражданская позиция.

Анализ данных этого этапа эксперимента показал, что реализация программы социального самоопределения учащихся профильных юридических классов, дает возможность старшеклассникам более легко и быстрее самоопределиваться, самореализоваться, выставить приоритетные направления.

Разработанная система социально-педагогической поддержки социального самоопределения старшеклассников с ориентирована на актуализацию уже имеющихся у учащихся профильного юридического класса знаний, умений и навыков и представлений о будущей профессии. Система составлена с учетом типичных трудностей, с которыми сталкиваются старшеклассники, их родители, классные руководители на этапе социально-профессионального самоопределения. В ходе реализации программы старшеклассники, изучают собственные интересы, потребности и склонности, а также способности к общению и саморегуляции, достижения в учебной и внеучебной деятельности.

Старшеклассникам помогают осознать собственные жизненные цели, ценности труда, информирует учащихся профильного юридического класса и их родителей о высших и средне профессиональных учебных заведениях данного профиля, способствует самостоятельному и осознанному принятию ими решения.

На контрольном этапе эксперимента — определялась результативность процесса социального самоопределения учащихся профильных классов, проводился контрольный замер, анализировались динамика изменений.

Для полноты и достоверности исследования мы, также, проверили диагностику у студентов очной формы обучения 1 курса юридического факультета КГУ им. Н.А. Некрасова. Им предлагался тот же диагностический материал. Сравнение результатов, позволило утверждать, что критерии социального и профессионального самоопределения изменились в 1,8 раза и составили 69,3%, это делает исследуемый процесс успешным. У студентов прошедших обучение в профильных юридических классах процесс адаптации к обучению в ВУЗе проходит более успешно. Уже на 1 курсе у данных студентов видна нацеленность на профессионально-юридическую деятельность.

Контрольные замеры зафиксировали в экспериментальных группах значительный прирост результативности профессиональных знаний и умений; сформированность социально значимых качеств личности, жизненных ценностей, повышение уровня личной и профессиональной компетентности, увеличение организаторских и коммуникативных способностей, закрепление гражданской позиции, как следствие, увеличение доли респондентов,

соответствующих оптимальному уровню социального самоопределения (58%). В контрольных группах этот показатель составил 42%. За время обучения у учащихся экспериментальных классов в отличие от их сверстников в контрольных классах возросла социальная информированность (с 19% до 62%), изменилась динамика социальных ценностей (от 12% в начале работы к 80% по завершению эксперимента), отношения к правам и обязанностям у старшеклассников значительно изменилось в экспериментальной группе он возросло на 75%, в контрольной группе на 42%.

В целом, сравнение результатов, полученных в экспериментальной и контрольной группах, позволяет утверждать, что предложенная модель процесса социального самоопределения учащихся профильных юридических классов, а также реализация программы социального самоопределения учащихся профильных юридических классов, комплекс организационных форм значительно повышают процесс социального самоопределения учащихся профильных юридических классов.

Проведенная нами опытно-экспериментальная работа в период 2008 года по 2012 год и реализация программы по социальному самоопределению учащихся профильных юридических классов, показала: более 40% выпускников профильных юридических классов поступили на юридические специальности ВУЗов страны. Из них 14% продолжают обучение на юридическом факультета КГУ им. Н.А. Некрасова, 43% выпускников обучаются в иных ВУЗах, а 10% продолжают обучение по специальности «Правоведение» в средних профессиональных учебных заведениях, остальные выбрали учреждения системы МВД или службу в рядах Вооруженных сил РФ с последующей ориентацией на работу в полиции и заочной формы обучения по направлению «Юриспруденции».

Таким образом, результаты опытно-экспериментальной работы по проблеме нашего исследования подтвердили его гипотезу. Процесс социального самоопределения учащихся профильных юридических классов будет успешным и эффективным, если он реализуется при следующих педагогических условиях: субъектная позиция учащегося в процессе социально-профессионального выбора; реализация программы социально-педагогического сопровождения процесса социального самоопределения учащихся профильных юридических классов в рамках учебной и вне учебной деятельности, ориентированной на погружение школьников в мир будущей профессиональной деятельности и актуализацию ее социальной значимости; организация педагогической поддержки в процессе освоения учащимися будущей профессиональной роли.

## Роль собственных биографических текстов старшеклассников в формировании системы духовно-нравственных ценностей

Меньших Елена Вячеславовна, аспирант  
Шадринский государственный педагогический институт

Существует ли идеальная личность старшеклассника со сформированной этической культурой и моральным мировоззрением?.. Идеального равенства не существует. Даже постоянное стремление к идеалу личности, заинтересованной в собственном самосовершенствовании, приводит к противоречию личностного «Я» с окружающим миром, превращая их из собеседников в оппонентов и наоборот. Проходя через такие метаморфозы, личность старшеклассника приобретает определённые умения и навыки для самосовершенствования. Не центром Вселенной, а центром своего интимного «Я» становится личность. Научившись управлять собой, своими внутренними силами, механизмами самосовершенствования, обладая рефлексией, стремясь к моделированию и созданию продуктов своего воображения, видя себя и отслеживая свой путь самосовершенствования в жизни всего человечества, личность старшеклассника приближается к пониманию культурно-нравственного образа жизни.

Важно на первой ступени осмысления ребёнком реальной жизни заложить моральную основу педагогической подготовки его к социализации в обществе... Не менее важен здесь и известный принцип: знание, чувство, поведение [2, с. 28–31].

В исследовании И.М. Борзенко, В.А. Кувакина, А.А. Кудишиной указывается, что духовно-нравственные ценности составляют ядро гуманистического мировоззрения. Нравственные ценности слагаются на основе тех реальностей и поступков, которые мы не просто оцениваем, но и одобряем, то есть оцениваем как добрые,

благие, хорошие. Причем, самой общей категорией для обозначения духовно-нравственных ценностей является категория добра (блага), которая охватывает всю неопределённую совокупность действий, принципов и норм нравственного.

Следует подчеркнуть, что обогащением мира нравственных ценностей с позиции гуманистической этики является нравственное совершенствование личности. Совершенствование — проявление абсолютной ценности, уникальности человека в его человечности [6].

В исследовании С.Ф. Анисимова выделены следующие группы ценностей:

- абсолютные ценности (жизнь, здоровье, знание, прогресс, справедливость, духовное совершенство, гуманность);
  - антиценности (псевдоценности — болезнь, смерть, невежество, мистика, деградация человека);
  - релятивные ценности (относительные) — имеют непостоянный характер и меняются в зависимости от исторических, классовых, мировоззренческих позиций;
  - идеологические ценности, политические ценности, религиозные ценности, классовые ценности, групповые ценности;
  - нравственные ценности.
- Автор классифицирует ценности следующим образом:
- высшие ценности бытия — человек и человечество;
  - ценности материальной жизни людей;
  - социальные ценности;
  - ценности духовной жизни [1].

### Позиции философов в определении ценностей нравственных, духовно-нравственных

Персоналии, труды	Научная позиция автора	Комментарий в аспекте нашего исследования
В.С.Соловьев: «Оправдание добра», «Право и нравственность», «Духовные основы жизни» и др.	Человек есть особая форма бесконечного содержания и это содержание составляет его духовность	Предмет нравственности — добро, присущее всем людям. Основа нравственности — чувство стыда, жалости, благоговения
Н.А.Бердяев: «Философские свободы»	Человек должен изменить свое отношение к миру	Воспитание духовно-нравственных ценностей — это прорыв к творчеству, сообщение новой силы личности
Н.А.Ильин: «Путь духовного обновления»	Человек имеет духовное и недуховное начало. Нравственность — духовна	Творческий человек образует основу семьи, Родины, нации, государства и становится источником духовной культуры
С.Л.Франк: «Человек в поисках смысла»	В качестве чистой жизни, бытия, силы душевная жизнь есть актуальная. Готовая, относительно самоутвержденная реальность	Существует три формирующих центральных единства душевной жизни: чувственно-эмоциональное, сверхчувственно-волевое и идеально-разумное или духовное



П.А.Флоренский: «Сто Я и утверждение личности»	Истина, добро и красота — это мета-физическая триада	Это триединство есть всеобщая структура мира, как онтологическая сущность, как важнейшие духовно-нравственные ценности личности
Л.Г.Красавин: «О личности»	На основе связи субъекта и абсолюта формируется индивидуальность. Связь между индивидом и высшей личностью фиксируется понятием «симфоническая личность»	Индивид свободен в выборе качественностей, он их может актуализировать, а не творить.

Становится очевидным, что нравственные ценности, духовно-нравственные ценности тесно связаны с ценностными ориентациями. Ценностные ориентации — перспективное отражение в психике и сознании человека социальных потребностей общества на данном этапе развития. Ценностные ориентации определяют избирательность отношения человека к материальным и духовным ценностям, характеризуют жизненную позицию личности, ее поведение, направленность. Ценностные ориентации представлены в сознании человека и идеалах, интересах, потребностях, убеждениях и воплощаются в поступках [12, с. 453].

Современный период развития науки характеризуется повышенным интересом к исследованию проблем воспитания в целом и духовно-нравственного воспитания, в частности. В цели воспитания включаются такие аспекты, как нравственность, индивидуальность, уникальность (Е.В. Бондаревская, З.И. Васильева, Т.Е. Конникова и др.).

Исследователи рассматривают проблемы воспитания нравственности через категорию «отношение личности», выявление взаимосвязи между нравственными чувствами и отношениями учащихся, организацию деятельности и общения в системе отношений и пр.

Так, И.С. Марьенко указывает на главную роль субъективных отношений в механизме, регулирующем нравственное поведение учащихся, и подчеркивает, что в развитии и становлении личности школьника важное значение имеет накопленный нравственный опыт поведения.

Опыт нравственного поведения — это содержание и условие реализации способа действий и поступков на каждом этапе школьного образования. Эти отношения должны быть высокого нравственного уровня и способствовать выработке идеала у учащихся [8].

Методологическим ориентиром воспитания духовно-нравственных ценностей необходимо считать идеи Е.В.Бондаревской, которая указывает, что нравственное воспитание разворачивается как творение человеком себя, создание мира человека, как культурное творчество, как улучшение и преобразование социума. Познание и проживание нравственных императивов составляет единую линию воспитания [4, с. 96].

Важное место Е.В. Бондаревская уделяет нравственному сознанию, которое она рассматривает с ценностных позиций, как процесс отражения и присвоения норм об-

щественной морали, выраженных в нравственных представлениях, понятиях, принципах, законах и выработке на их основе систем нравственных взглядов, чувств, отношений и убеждений, выступающих в качестве критериев нравственной оценки, самооценки, механизмов саморегуляции поведения.

Автор определяет нравственное воспитание как становление нравственных ценностей на основе образования, развития и саморазвития жизненного опыта и его осмысление усилиями самого воспитанника. А нравственная направленность личности, в результате которой происходит присвоение нравственных ценностей, осуществляется в единстве с жизнью учащихся, в жизне-творчестве [5].

Важной проблемой воспитания духовно-нравственных ценностей является вопрос о раскрытии механизма их формирования у учащихся. В качестве механизмов формирования личностного образования выделяют поиск (Г.И. Шукина), оценку (М.Г. Казакина), выбор (Л.А. Йовайша), проекцию (Е.И. Головаха), самоактуализацию личности (О.В. Ивановская), обобщенный ценностный механизм формирования социально значимых ценностей «поиск-оценка-выбор-проекция» (А.В. Кирьякова); эмоционально-ценностный механизм воспитания духовно-нравственных ценностей «восприятие-означивание-оценивание-выбор-присвоение» (В.В. Николина).

В этом перечне нам близка позиция В.В. Николиной, которая выделяет пять этапов, связанных с воспитанием духовно-нравственных ценностей у учащихся, включающих деятельность познавательного, эмоционального и волевого характера.

С одной стороны, их становление обращено на свою смысловую сферу, на собственное «Я», а с другой, на смыслотворческие акты постижения мира, принятие ценностей [9, с. 85].

Н.Е. Шуркова выделяет важные для нас факторы, влияющие на становление духовно-нравственных ценностей в воспитательном процессе: «выбор-ориентация-проживание». Это находит выражение:

- в демонстрации ценностного выбора, когда, стоя перед альтернативой, учащиеся избирают добро, истину, красоту во всех проявлениях — вопреки злу, лжи, уродству;
- в ценностно-ориентационной деятельности, когда воспитанник, взаимодействуя с миром, производит оценку взаимодействия для собственной жизни как таковой;

• в проживании ценностных отношений во взаимодействии с окружающей действительностью.

В ряду ценностей духовно-нравственного содержания Н.Е. Шуркова выделяет свободу, счастье, совесть, равенство, справедливость, братство, труд, познание, общение, игру, добро, истину, красоту, жизнь, природу, общество [13, с. 34].

Что касается средств воспитания духовно-нравственных ценностей у старшеклассников, то следует отметить, что в процессе духовно-нравственного воспитания целесообразно разработать деятельность между учителем и старшеклассниками, именно взаимосвязанную и взаимодополняющую друг друга по содержанию и формам, которая должна соответствовать системе воспитания нравственных качеств старшеклассников посредством биографий выдающихся писателей.

Анализ теории и практики показывает, что биографии писателей, духовно-нравственное воспитание старшеклассников в процессе их изучения всегда были объектом особого внимания литературоведов, методистов, учителей.

Буквально с середины XIX века учёными и методистами было указано на неоспоримое воздействие биографий писателей на юношество. Жизни выдающихся писателей изобилуют яркими, необычными фактами, и именно учитель может содействовать внутреннему обогащению старшеклассников, расширению их мировоззрения посредством включения в учебную деятельность биографических методов и приемов.

Н.Ф. Бельчиков писал: «Биография является средством огромного воспитательного воздействия, она обогащает читателя живыми примерами благородства, упорства и воли» [3, с. 200].

В современном понимании биография — «это жанр жизнеописания, который предполагает художественное или научное осмысление истории жизни личности» [10, с. 47].

Именно тексты могут являться одними из главных рабочих инструментов как социолога, психолога, так и учителя. Им постоянно приходится создавать «свои» и обрабатывать массу «чужих» текстов самой разной информации.

Большая ценность текста заключается, прежде всего, именно в его содержании. «Добыть» же, распознать содержание, а тем более вскрыть его объективность и достоверность, бывает совсем непросто, тем более, что тексты, по характеру своего содержания, разные.

В нашем исследовании следует отличать понятие «собственная биография» от понятия «автобиография».

Как считает О.А. Родионова, «автобиография — описание своей жизни, собственная биография — жанр документально-художественных произведений, преимущественно в прозе. От биографии отличается различием исходных авторских точек зрения, в автобиографии автор сосредотачивает своё внимание на истории своей души. Основа автобиографии — работа памяти, основа биографии — реконструкция, использование печатных, ар-

хивных и устных источников. Автобиография, в отличие от биографии, охватывает определённый период жизни...» [11, с. 36].

Биографический текст является совокупностью представлений школьника о собственном жизненном пути и его значимых событиях. Это могут быть в равной мере как события яркие, незаурядные, единственные в своем роде, так и повседневные, но являющиеся значимыми для автора на момент написания своей биографии (в период изучения биографий выдающихся писателей).

Особенность биографических текстов школьников в том, что они, в отличие от биографий людей других возрастных групп, представляют собой жизнеописание достаточно короткого периода жизни (с рождения до 16–17 лет), поэтому часть обычного набора ценностей взрослых отсутствует: работа, взаимоотношения с коллегами, семейные отношения, любовь к собственным детям и т.д. В основном присутствуют такие ценности, как друзья, достаток, путешествия, образование, спорт, успех, любовь, домашние животные, хобби, учёба, развитие, активная жизнь, независимость, общение, свобода, собственный стиль, счастье, здоровье, природа, удовольствия и др. Кроме того, наблюдается, что в сознании старшеклассников имеет место развитие соответствующих ценностей, а также спонтанные переходы к ценностям. Отсюда мы видим, что в биографическом тексте могут как доминировать соответствующие ценности, так и прослеживаться предпосылки развития той или иной ценности.

Наблюдая за старшеклассниками и исследуя развитие их внутреннего мира, мы приходим к выводу, что останавливаться только лишь на данных возрастных ценностях не следует. Именно жизнь известных писателей может оказать огромное воздействие на формирование системы ценностей учащихся. Следовательно, в воспитательном плане именно подбор биографического материала имеет основное значение. «На материале биографий можно без нарочитой назидательности ставить и решать эстетические вопросы о долге гражданина, принципиальности, преодолении трудностей, о самовоспитании, культуре труда» [7, с. 11].

Биография подразумевает наличие внутренней истории. А если история в этот период осознаётся как движение от бессознательности к сознательности, то биография — акт постепенного самовоспитания, направленного на интеллектуальное и духовное развитие.

Ценностно-смысловой аспект биографии проявляется в непосредственном стремлении старшеклассника понять свою жизнь, определённые временные отрезки в более широком контексте. Изучение биографий для него позволяет осмыслить свою жизнь, связать отдельные эпизоды и события жизни в единое целое, понять уникальность своего существования. Развитие способности ученика к осмыслению своей жизни и смысла существования может рассматриваться в качестве одной из важнейших задач педагогики.

Реализация данной задачи возможна на основе знакомства с биографиями, постижения нравственных ценностей, обуславливающих жизненные выборы и поступки человека в различные периоды его жизни. В период ознакомления с различными жизненными историями развивается рефлексия, расширяется смысловое пространство личности.

Интерес к своей биографии — уникальная возможность увидеть свою жизнь как единое целое. Жизнь другого человека является своеобразной моделью, через которую учащийся может корректировать свою жизнь, вносить своеобразные поправки. Старшеклассник изучает, примеряет различные биографии к себе, сравнивает их со своими событиями, отличительными фактами биографии. Таким образом, это возможность расширять и углублять жизненный опыт на пути к себе самому.

К сожалению, при составлении собственных биографических текстов имеют место снижающие ценность всей деятельности трудности, которых следует избегать:

— при составлении собственных биографических текстов старшеклассники прибегают к разного рода клише, шаблонам, штампам, образным стереотипам;

— «литературность» — стремление приукрасить текст и поразить воображение читателя/слушателя (использование описательных оборотов, гипербол, пафосности).

В непосредственном социальном окружении выделяются люди, биографии которых являются предметом внимания и изучения старшеклассника, а своеобразное проектирование жизни в школьном возрасте происходит практически стихийно, даже неосознанно. Следовательно, педагогическая задача в работе с биографиями заключается в том, чтобы организовать процессы изучения выдающихся личностей (в нашем случае писателей) с умелым включением обучающе-воспитательных методов и приёмов.

На основе изучения биографий и проецирования на себя активизируются процессы принятия себя в этом мире, самооценки своего «Я», ориентирования в ценностях человеческой жизни. Благодаря этому старшеклассник имеет возможность переживать, осознавать свои поступки, управлять личными переживаниями, соответственно анализировать их, а следовательно, формировать навыки активного отношения к своей жизни.

#### *Литература:*

1. Анисимов С.Ф. Духовные ценности: производство и потребление. — М.: Мысль, — 1998. — С. 15—45.
2. Балясников В.А. «Социально-психологические аспекты воспитания нравственности старшеклассников», стр. 28—31. Вторая всероссийская научно-практическая конференция. «Воспитание этической культуры детей и подростков». Тезисы докладов и сообщений (Москва, 20—26 апреля 1998 года). Москва, 1998. Составитель, научный редактор А.И.Шемшурина.
3. Бельчиков Н.Ф. Пути и навыки литературоведческого труда. Изд. 2-е. Учеб. Пособие для филол. спец. — М. Высш. школа, 1975—200 с.
4. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. — Ростов на Дону: РГПУ. — 2000. — 352 с.
5. Бондаревская Е.В. Ценностные основания личностно ориентированного воспитания //Педагогика. — 1995. — №4. — 29—36 с.
6. Борзенко В.А., Кувакина А.А., Кудишина А.А. Основы современного гуманизма /под ред. В.А.Кувакина, А.Г.Круглова. М.: Российское гуманистическое общество, 2002. — 350 с.
7. Каплан И.Е. Изучение биографии писателя в старших классах. Пособие для учителя — М.: Просвещение, 1964. — 164 с.
8. Марьенко, И.С. Нравственное становление личности школьника. — М.:Педагогика, 1985. — 102 с.
9. Николина В.В. Духовные ценности в воспитании личности: психолого-педагогический аспект/Православие и культура. XI Рождественские православно-философские чтения /под ред. Л.Е.Шапошникова. — Н.Новгород: НГЦ. — 2002. — 485 с. С. 72—79.
10. Ожегов С.И. Словарь русского языка. — М. Изд. Советская энциклопедия, 1972.
11. Родионова О.А. Изучение биографии писателей в 5—11 классах с привлечением краеведческого материала. Дисс. ... канд. пед. наук. Оренбург, 2006.
12. Философский словарь /под ред. М.М.Розенталя. — М. Изд-во Полит. литература. — 1975. — 495 с.
13. Щуркова Н.Е.Практикум по педагогической технологии — М.: Пед. общество России. — 1988. — 34 с.

## Использование технологий анализа ситуаций на уроках обществознания

Милюков Алексей Николаевич, учитель истории  
СОШ №1013 (г. Москва)

Технология анализа ситуаций была разработана в начале XX века в Гарвардской школе бизнеса (г. Бостон, США), и, в первую очередь, была направлена на подготовку юристов, аналитиков и менеджеров. В основе данной технологии лежит метод изучения предмета с опорой на реально существовавший или смоделированный прецедент. Основная особенность технологии анализа ситуаций заключается в том, что при ее применении можно достичь взаимодействия с участниками учебного процесса, так как работа в группе позволяет рассматривать различные точки зрения на определенную ситуацию и прислушиваться к мнениям других людей, решающих одну проблему.

Рассматриваемая технология включает в себя такие методы как: анализ конкретных ситуаций, инсценировка (проигрывание ролей), метод «инцидентов».

Необходимо дать определение понятию ситуация. Согласно большому энциклопедическому словарю, ситуация (от лат. *situatio* — положение) — сочетание условий и обстоятельств, создающих определенную обстановку, положение. Как правило, ситуация требует конкретного решения, но не всегда это решение может быть достаточно быстрым и однозначным.

На первый взгляд, данная технология довольно сложна и абстрактна, но это не совсем так. Ее с успехом можно применять в учебном процессе, предварительно адаптировав для школы. Обществознание, в качестве примера, выбрано не случайно, так как данные методики, на мой

взгляд, способствуют более глубокому изучению этого предмета и весьма полезны на практических занятиях по различным темам и разделам.

Например, 8 класс. Тема урока: Конфликты. Исходя из названия темы, необходимо сформулировать и конкретизировать цели урока, т.е. во-первых, дать определение понятию конфликт, во-вторых, разобрать механизмы появления и развития конфликтных ситуаций, и, в-третьих, познакомить учащихся со стратегией поведения в подобных ситуациях. По ходу урока раскрываются и записываются основные понятия темы.

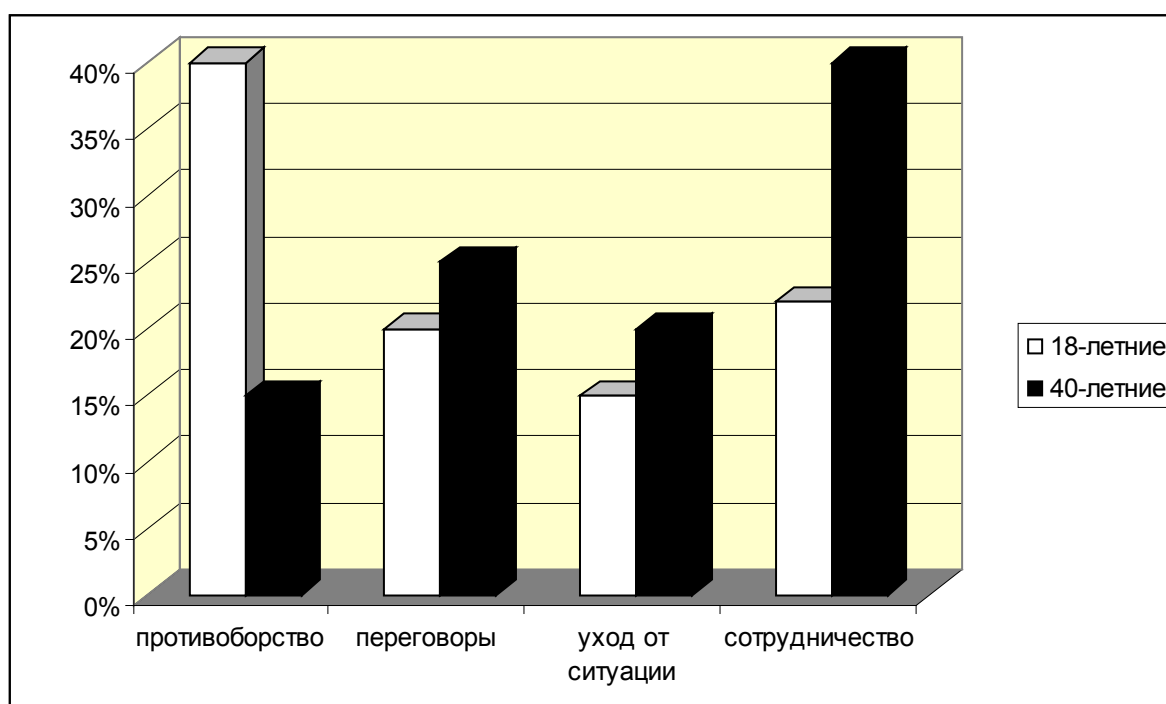
Для изучения данной темы можно использовать метод анализа конкретных ситуаций. Этот метод, как правило, направлен на поиск эффективного решения исходя из сложности анализируемой ситуации.

Итак, учащимся разбирают и записывают стратегии поведения человека в конфликтной ситуации:

1. уход от конфликта.
2. переговоры
3. отношения борьбы (противоборства)

Учащимся предлагается разобрать ситуацию и сделать выводы.

Задание: Ученые страны Н. провели опрос 18-ти летних и 40-ка летних граждан. Был задан вопрос: «Какой способ разрешения межличностного конфликта Вы считаете наиболее эффективным?». Результаты опроса представляются в виде диаграммы (в % от числа опрошенных).





Далее учащимся предлагается проанализировать данные диаграммы и сформулировать выводы, исходя из полученной информации. Основная задача учителя — помочь правильно разобраться в ситуации. При этом все зависит от индивидуальных особенностей класса, т.е. для достижения цели можно задавать наводящие вопросы или наоборот, предоставить полную самостоятельность.

Промежуточные выводы по данным диаграммы могут быть представлены следующим образом:

1. Противоборство 18-летние выбирают чаще, чем 40-летние.

2. Большая часть 40-летних выбирает сотрудничество, а не уход от ситуации.

Из приведенной информации вытекает следующий вывод:

При выборе способа разрешения конфликта проявляются возрастные различия, следовательно, молодежь в большей степени, чем люди среднего возраста, склонны открыто бороться за свои интересы.

Следует отметить, что при применении метода анализа конкретных ситуаций, формируются следующие компетентности:

1. развитие аналитического мышления.
2. развитие навыков вычленения проблем и распределение их по значимости.
3. расширение коммуникативной компетенции.

Довольно эффективно в учебном процессе применяется метод «инцидентов». Инцидент (от лат. *Incidens* — случающийся) — случай, происшествие. В отличие от предыдущего метода, метод «инцидентов» направлен, в первую очередь, на самостоятельный поиск учащимся информации для принятия решения, при этом информация о происшествии, как правило, дается умышленно в сжатом объеме. Поэтому ученикам приходится, прежде всего, необходимо собрать дополнительную информацию, разобраться в ситуации, постараться определить наличие проблемы, а также выяснить, чем необходимо руководствоваться для принятия правильных решений.

Например, учащимся предлагается разобрать случай:

Вы шли по улице мимо киоска, в который незаконно пытались проникнуть грабители. Проезжавший мимо милицейский патруль задержал вас вместе с грабителями. Какие согласно закону у вас есть права и обязанности в этой ситуации?

#### Литература:

1. О.А. Котова, Т.Е. Лискова. ГИА — 2012. Обществознание. М., 2011.
2. О.А. Котова, Т.Е. Лискова. ГИА — 2010. Обществознание. М., 2010.

Как уже говорилось выше, учащиеся оказываются перед поиском дополнительной информации. Как правило, этот поиск осуществляется через вопросы, которые задаются учителю. В свою очередь, учитель может сразу выдать необходимую информацию или сообщать ее частями, при этом выясняя необходимость той или иной информации, т.е. выяснять, как эта информация может быть полезна. После получения информации, учащиеся анализируют ее и принимают решение или дают ответ на вопрос.

Возвращаясь к изложенной ситуации, целесообразно будет сразу оговорить, что для принятия решения необходимо руководствоваться УПУ РФ. После сбора информации, ответ учащихся может выглядеть следующим образом:

Данная ситуация регулируется нормами, закрепленными в Уголовно-процессуальном кодексе РФ (УПК РФ). Подозреваемый не обязан в силу ч. 2 ст. 14 УПК РФ доказывать свою невиновность. Бремя доказывания обвинения и опровержения доводов, приводимых в защиту подозреваемого, лежит на стороне обвинения.

В соответствии со ст. 92 УПК РФ после доставления подозреваемого в орган дознания или к следователю, подозреваемому должны быть разъяснены его права, что вносится в протокол задержания, который должен быть составлен в срок не более трех часов.

Необходимо также помнить, что согласно статье 48 УПК РФ по уголовным делам о преступлениях, совершенных несовершеннолетними, к обязательному участию в уголовном деле привлекаются законные представители — родители, усыновители, опекуны или попечители, представители учреждений или организаций, на попечении которых находится несовершеннолетний подозреваемый, органы опеки и попечительства.

Метод «инцидента» развивает:

1. умение собирать и анализировать информацию.
2. способность формулировать и раскрывать проблему.
3. навыки постановки вопросов.

Подводя итог, следует отметить, что работа по анализу ситуаций позволяет учащимся усвоить знания и приобрести навыки и умения практически решать ложные задачи, рассматривать разнообразные возможности и подходы к решению проблем, а также адаптироваться к различным типам людей, участвующих в принятии решений.

## Духовно-нравственное воспитание музыкой

Мусагитова Альбина Венеровна, аспирант

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

**Ж**изнь на сегодняшний день ставит новые проблемы перед музыкальным образованием в школе. Они порождены новой социально-культурной ситуацией: с 1993 года ученые констатируют обесценивание знаний: над умами властвует примитивное материальное богатство. Фундаментальные сдвиги в системе ценностных ориентаций связаны с экономическими кризисами. Экологические катастрофы, в том числе чрезмерное загрязнение вредными для здоровья детей шумами, которые разрушающе действуют на психику детей и многое другое — все это сказывается на духовном развитии школьников и на их психическом здоровье. В этом кроются причины духовной деградации.

Очевидна потребность в совершенствовании и обновлении практики духовно-нравственного воспитания школьников, в поиске новых подходов к воспитательной деятельности школы.

Отдельные концептуальные основы исследуемой проблемы разработаны в исследованиях отечественных и зарубежных педагогов, психологов по вопросам нравственного воспитания. Одна из важнейших задач художественного образования — это воспитание души ребенка средствами искусства, музыкой в частности, воздействие на процесс становления его нравственных качеств, нравственных идеалов. Найти основу духовно нравственного развития детей можно на уроках музыки. Главное, что должен сделать педагог, преподающий музыку, — научить смотреть и видеть, слушать и слышать, создавать «родственное» отношение к произведениям искусства, развивать пристальное внимание. Музыка не может прямо «перенести» нравственность в душу человека, она способна лишь непосредственно разбудить дремлющие в нём нравственные силы, возбуждая человеческие эмоции. Переживая содержание музыки, человек становится более отзывчивым на различные эмоции-смыслы, и этот тренинг позволяет ему тоньше чувствовать чужую боль, чужие проблемы.

Искусство желает быть услышанным, оно требует особого внимания, ему необходима встреча: и не все равно, какая «встреча», не «какая-нибудь», а художественная. Поэтому нравственное воспитание на уроке музыки состоит в том, чтобы привить умение сопереживать музыке и чужому человеку через музыку, развить способность переживать чужие радости и горести, выработать свое отношение к жизни на основе общечеловеческих духовных ценностей. Мир бережно сохраняет вечные ценности: любовь, красоту, добро, силу духа, истину, ценность жизни. Музыка — носитель ценности, объект познания, а учитель и ученик — коллективный субъект, постигающий мир музыкально-педагогических ценностей.

Хочется сказать, что на уроках музыки мы нередко сталкиваемся с детской пассивностью, закомплексованностью, их неумением раскрывать свои возможности. Поэтому учителю необходимо создать благоприятный психологический климат в классе, способствующий раскрепощению ребят.

На занятиях, посвященных устному народному творчеству, через пословицы, поговорки, сказки, ребята для себя раскрывают нравственно-этические понятия добра, зла, честности, уважение к старости, взаимопомощи. На уроках, посвященных темам: «Труд», «Дружба», «Духовность» дети подбирают пословицы, поговорки, составляют ребусы, кроссворды, придумывают мелодии песен и попевок. Совместная деятельность детей на уроках музыки создает общее эмоциональное переживание, ребята оказывают помощь друг другу при выполнении задания, сострадают, переживают неудачи и радуются успехам других. Они становятся терпимее, добрее, справедливее в оценке своих действий и поступков.

При подготовке фольклорных праздников происходит преобразование робких, застенчивых детей в раскрепощенных, инициативных. Для того, чтобы деятельность детей была продуктивной, определяются ближние и дальние цели, на занятиях создаются ситуации творческого поиска и мотивов их деятельности, что является своеобразным толчком, который выводит ребенка из состояния «инертного покоя» и способствует творческому осуществлению выполняемой деятельности. В этом случае работают такие стороны духовного мира ребенка, как воля, общее интеллектуальное развитие, мировоззренческие, нравственные и патриотические убеждения.

Искусство должно выступать не столько как объект изучения, сколько как субъект диалога, когда ученик пытается понять позицию автора, его мысли, чувства, настроения. При этом ученик должен «заглянуть» в себя, сравнить свои чувства и переживания с переживаниями, заложенными в музыкальном произведении, понять, может ли он пережить чужую боль и страдание.

В России духовно-нравственное воспитание традиционно содействовало духовно-нравственному становлению человека на основе православной культуры во всех формах ее проявления (религиозной, идеологической, научной, художественной, бытовой). Это давало и дает русскому человеку возможность более полного и объемного восприятия мира, своего места в нём.

Особая роль в духовно — нравственном воспитании ребенка принадлежит музыке. С этим искусством дети соприкасаются от рождения, а целенаправленное музыкальное воспитание они получают в детском саду — а в последующем и в школе. Ведь музыкальное воспитание

является одним из средств формирования личности ребенка. Дать знания, развить навыки и умения — не самоцель, гораздо важнее пробудить интерес детей к познанию.

Проблема духовно — нравственного воспитания подрастающего поколения является одной из сложных и противоречивых задач как идейно-политического, так и научно-педагогического содержания, от решения которой зависит психосоциальное и духовное здоровье детей.

Кому же, как ни нам, людям искусства, найти заветную тропинку к душам наших детей и раскрыть мир Любви и Добра. Это нужно не только им, но и нам, учителям. Ведь учитель — это, прежде всего духовный и нравственный наставник, праведник и гуманист, — без этих добродетелей мы не можем звать к их сознанию, не имеем на то морального права.

Все программы по музыке (Д.Б. Кабалевский, Ю.Б. Алиев, Т.А. Бейдер, Г.П. Сергеева и др.) в общеобразовательной школе ориентированы на постижение, главным образом, классической музыки. Эти программы не учитывают того, что в повседневной жизни ребенок дома и на улице слышит другую музыку, это далеко не лучшие образцы поп-музыки.

Телевизионные передачи также не могут не влиять на подрастающее поколение. Подавляющее большинство детей, несмотря на усилия школы, вырастает в оторванности от истинных шедевров музыки, не помнит ни одного музыкального сочинения серьезного искусства, которое бы нравилось. Как видно, система духовно-нравственного воспитания функционально неполна: в образовательной школе отсутствует базовый по отношению ко всей системе воспитания курс духовно — нравственной культуры; далеко не в полной мере используются особенности поликультурных традиций.

Считаем, что показать учащимся красоту музыки, разнообразие музыкальных произведений и образов, приобщить их к музыкальному творчеству, развить духовно-нравственное чувство — главная задача учителя музыки. Отсюда школа является сферой активнейшего влияния на духовный мир ребенка, что ставит учителя перед необходимостью систематически и целенаправленно заниматься вопросами духовно-нравственного развития на любом уроке музыки.

Однако целенаправленность формирования духовного мира личности школьника средствами музыки не должна стать синонимом насильственности. Современная педагогика и психология утверждают, что всякая личность самодостаточна и имеет свою индивидуальность, неповторимость. Учитывая сказанное, школа должна формировать личность не только как носителя духовно-нравственной культуры, но и как активного ее преобразователя. Вот в этот момент приходит понимание того, как важно то, чему мы учим наших детей. Либо это современные песенки, исполняемые под фонограмму, порой не имеющие никакого смысла, либо это культурный пласт, накопленный нашими предками, — музыка, проверенная временем.

На уроках музыки убеждаешься, как эмоциональны и чувствительны дети, насколько тонко они воспринимают музыку. Задача учителя не погасить искру творчества, а соединить обучение с естественными для детского возраста интересами и переживаниями — необходимо учить **радости**. Через радость ребенок должен познавать окружающий мир. Как поется в одной детской песне: «Учиться надо весело, чтоб хорошо учиться!» С радостью он должен идти на урок.

Профессия педагога особая, связанная со сложным, хрупким миром ребенка. И задача учителя музыки — не сводить проблемы музыкального воспитания и образования к информации, а средствами искусства учить мыслить, чувствовать, сопереживать, чтобы у школьников развивался не только интеллект, но и душа. Учитель должен учить школьников ориентироваться в мире музыки, привить им вкус и приобщать к высшим духовным ценностям, научить познавать мир и формировать образ мира средствами искусства, в общении с искусством музыки понять себя и свое место в мире. Духовно-нравственные понятия, которые несет высокое искусство, должны прорасти в житейские и стать личным для каждого школьника.

Сегодняшний школьник современного бурно меняющегося мира совсем иной, чем был раньше. Он опережает своих предшественников в физическом развитии, но, увы, отстает в духовно — нравственном. К тому же новые условия современной жизни не способствуют духовному здоровью детей. Новые проблемы стоят перед массовым музыкальным воспитанием. Другая кричащая проблема связана с ранней компьютеризацией: ученые констатируют; что школьники в условиях ранней компьютеризации утрачивают образное мышление и творческие способности. Отсюда возникает острая потребность сделать массовое образование творческим, акцентировать в нём духовно — нравственное начало и ориентировать на современные проблемы выживания человечества.

Как помочь детям избежать этих и других сетей саморазрушения, которые засасывают человека физически и духовно? Во все времена это проповедовало высокое искусство. В аспекте вышеизложенных проблем очевидна значимость учителя музыки как учителя, ведущего своих учеников к жизни, добру, истине, красоте.

Целенаправленное духовное формирование личности происходит в младших классах образовательных учреждений. Чем раньше ребенок получит возможность познакомиться с классической и народной музыкой, тем более успешным станет его общее духовно-нравственное развитие. Песня открывает перед ребенком красоту мира. В начальных классах дети слушают музыку природы, которая является важнейшим источником эмоциональной окраски слова, ключом к пониманию и переживанию красоты мелодии. Слушая музыку природы, дети эмоционально готовятся к хоровому пению. Важно добиться того, чтобы они различали в природе музыку, созвучную песне, которую будут петь.

Главная цель учителя музыки не в воспитании одаренных талантов, а в том, чтобы все ученики любили музыку, чтобы для всех она стала духовной потребностью. То, что упущено в детстве, никогда не возместить в годы юности и тем более в зрелом возрасте. Это правило касается всех сфер духовной жизни ребенка и особенно эстетического воспитания. Чуткость, восприимчивость к красоте в детские годы несравненно глубже, чем в более поздние периоды развития личности.

Один из путей интенсификации музыкального образования — это насыщение содержания музыкального обра-

зования новыми пластами музыкального искусства: музыкальным фольклором, духовной музыкой, современной академической музыкой, джазом, авторской песней и т.п. Ведь музыка всегда являлась самым чудодейственным тонким средством привлечения к добру, красоте, человечности. В наше время, когда с особой остротой стоит задача духовного возрождения общества, музыкальное искусство решает задачи гуманизации образования школьников. Поэтому в современной школе духовно-нравственное воспитание должно стать приоритетным направлением становления личности.

#### *Литература:*

1. Алиев Ю.Б. Настольная книга школьного учителя-музыканта. — М.: ВЛАДОС, 2000.
2. Абдуллин Э.Б., Николаева Е.В. Теория музыкального образования. Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений. — М.: Академия, 2004.
3. Кашапова, Л.М. Региональные музыкальные традиции в формировании этноличности школьника [Текст] / Л.М. Кашапова // Искусство и образование. — 2005. — № 4 (36). — С. 84–92.
4. Явгильдина, З.М. Детский фольклор на уроках музыки [Текст] / З.М. Явгильдина // Искусство и образование. — 2006. — № 3. — С. 74–80.

## **Универсальные творческие действия студентов в ситуациях технологических решений: элементы концептуального подхода к работе над курсом «Окружающий мир» в начальной школе**

Подольяк Дарья Олеговна, аспирант

Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университет им. Н.Г. Чернышевского

**К**онцепция — это особый способ осмысления, оформленный в систему принципов и представлений, определенный способ понимания, проектирование собственного образовательного подхода, отход от стандартов [3]. Означенные нами в заголовке раздела элементы концептуального подхода к работе над курсом «Окружающий мир» в начальной школе представляют творческую рефлекссию по поводу собственного личностно-ориентированного образования как технологических решений образовательного пространства, в которое вписываются зоны перспективного развития студента, будущего учителя. Преподавание курса «Окружающий мир» требует от учителя определенного знания экологических проблем. Формирование экологического сознания предполагает поиск решения экологических проблем в следующих направлениях:

- поиск ответа на вопрос о природе человека и постепенное осознание триединности — как существа биологического, социального и духовного;
- эволюция человека как субъекта (носителя сознания): от индивидуального субъекта и субъекта семьи до субъекта этноса, государства, Планеты, Космоса [5, с. 1–15].

Окружающая человека природа представляет собой целостную систему сложнейших взаимоотношений. Человек выступает лишь как одна из ее многочисленных подсистем.

Методологическая основа науки о природе и человеке, по мнению В.А. Ясвина, предполагает два логически противопоставленных подхода:

1. Логика антропоцентрического представления о том, что человек — это высшее звено в развитии природы.

Природа — среда обитания человека. Гносеологическое отношение подхода: «субъект (человек) — объект (природа)». Человек выступает по отношению к природе в качестве субъекта гносеологического типа.

2. Онтологическое понимание субъекта: человек и природа — субъекта — носители всеобщих, универсальных закономерностей саморазвития природы, в том числе и человека как общеприродного (а не только биологического или социального явления).

Универсальными являются закономерности развития Планеты, Общества и Человека (индивида). Это переход к природоцентрическому (экоцентрическому) мировоззрению, в основе которых лежит субъектификация природных объектов и мира природы в целом [7].



Подход к человеку как общеприродному существу (субъекту общеприродного развития) означает рассмотрение проблемы с точки зрения самоосуществления об-

щеприродных форм бытия и универсальных принципов их развития. В таком случае природа



Наиболее употребительно толкование Природы как совокупности естественных условий существования человеческого опыта [филос.энциклоп.словарь].

Парадигма системы «индивид — среда» («субъект — объект», «субъект — субъект») сменяется на парадигму целостного представления системы «индивид — среда» как единого совокупного субъекта.

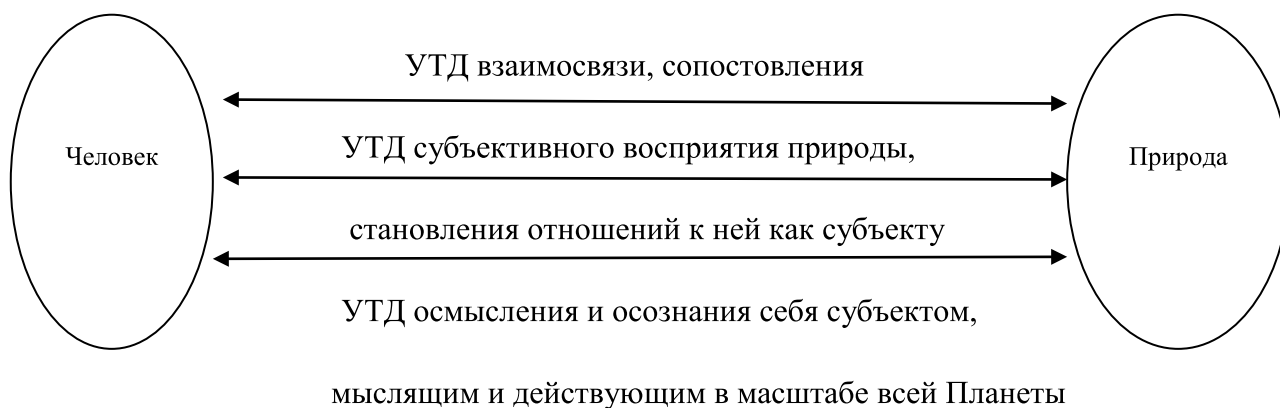
Структура экологического сознания есть совокупность (система):

- представлений (как индивидуальных, так и груп-

повых) о взаимосвязях в системе «человек — природа», а также в самой природе;

- субъективного (личностного) отношения человека к миру природы;
- соответствующих стратегий и технологий взаимодействия человека с миром природы;
- жизненных ценностей этического плана, диктующих необходимость экологически-ориентированных [5].

\*Универсальные творческие действия (далее УТД) парадигмы эгоцентрического типа экологического сознания:



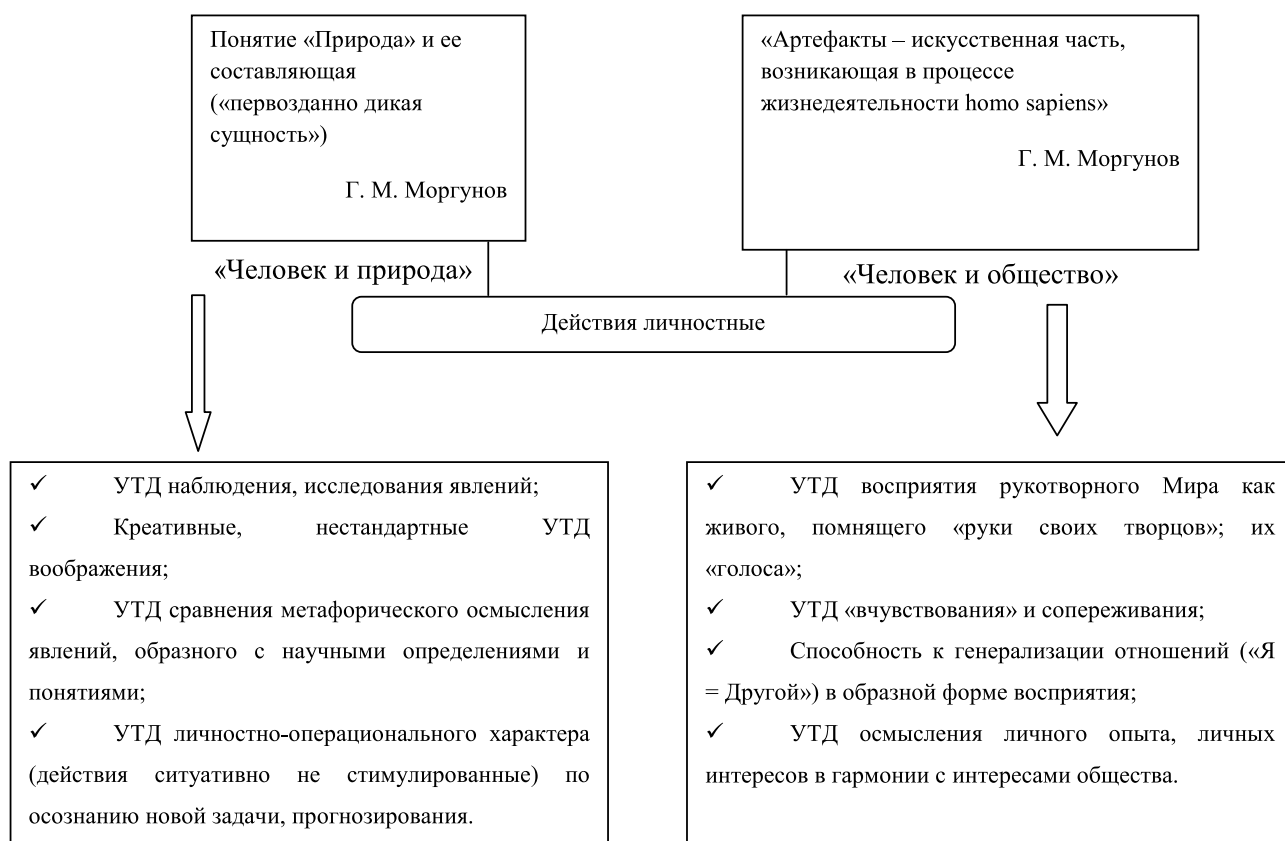
\*Мониторинг предполагает единый параметр — субъективного (личностного) отношения к отдельным природным объектам:

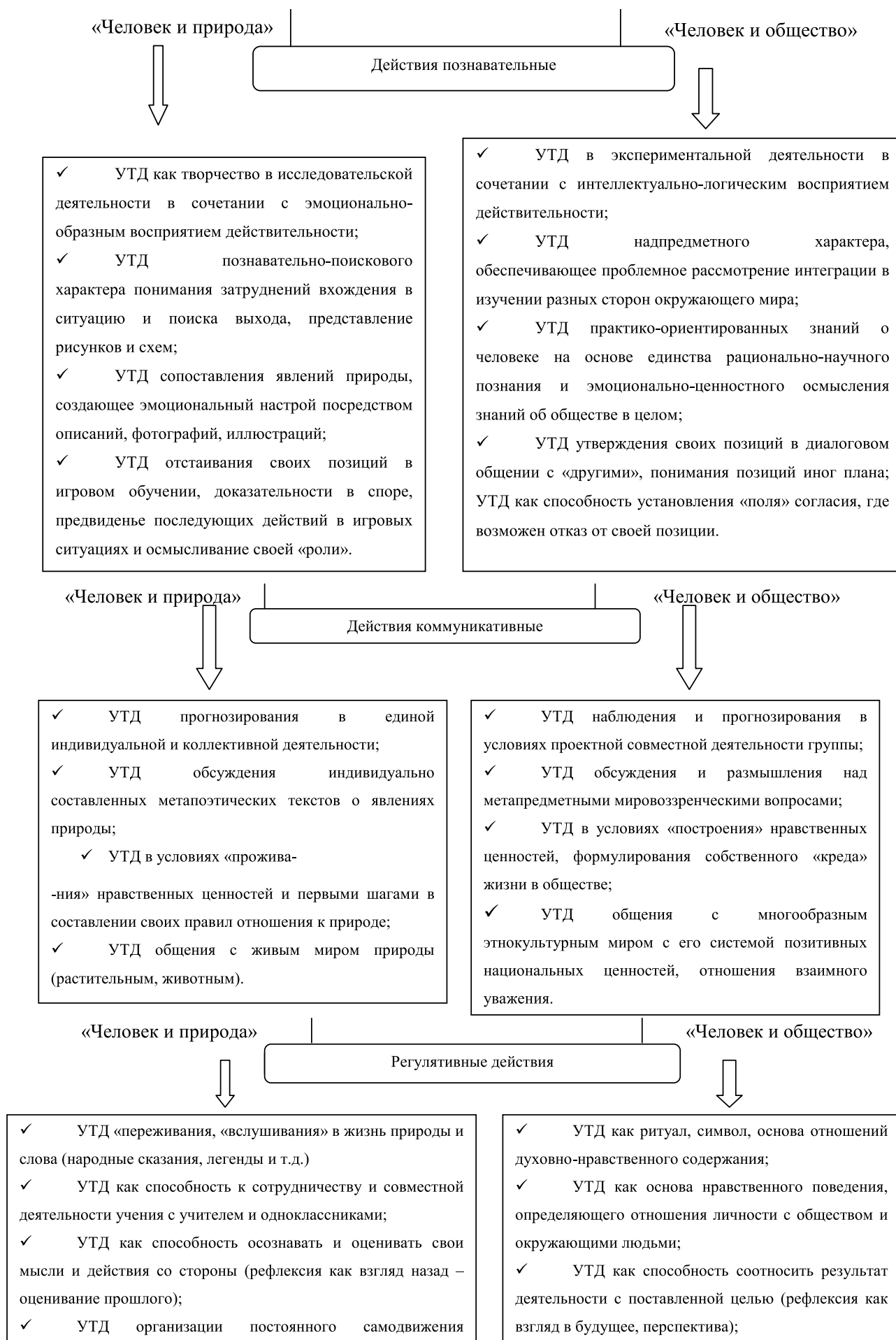
Схема «образно-оценивающего картирования мира»





\*УТД студентов как будущих учителей, становление их в процессе преподавания курса «Окружающий мир», нацеленного на проектирование творческих действий младших школьников предусматривает:





воспитанника в простых и сложных делах повседневного быта, труда, отдыха («Добрый смысл жизни не может быть принят извне как что-то готовое: он должен быть понят и усвоен самим человеком

В. В. Соловьев).

✓ УТД, обеспечивающие творческое применение знаний для решения жизненных задач, начального этапа самообразования («узнавание своего знания, самого себя, своей мысли»

В. П. Зинченко).

*Философские основы* построения нашей технологической системы — материалистические, диалектические, гуманистические.

Подходы к ребенку строятся на основе философии свободного, экзистенциального воспитания.

*Преобладающие технологии* — проективные, метапредметные.

*Идеи (направления) и принципы деятельности:* идея переключения на саму личность человека; идея главной цели образования как обеспечения опережающего развития качеств человека, его личностного становления, безопасного комфортного существования в современном динамическом мире; идея наполненности личной жизни социальными смыслами; *идеи* учебной деятельности в адаптационных процессах к учебной деятельности студентов (осмысление будущих требований к специалисту, вступающему в жизнь, предупреждение стремительно устаревающей информации; развитие способности к анализу и синтезу, развитие интуитивного мышления), овладение проективными технологиями (А. А. Вербицкий, И.А. Зимняя, М.А. Селезнева, В.А. Сластенин, А.Е. Субетто, А.Н. Тубельский и др.).

Концептуальный подход предполагает систему *принципов*, на которых выстраивается изучение курса «Окружающий мир»: *принцип* позиции личности как сложной системы ее отношений к обществу, труду, другим людям, самому себе (Б. Г. Ананьев, В.Н. Мясищев); *принцип* построения знания как испытание мира, «экспериментирования» над ним, испытание самого себя (Г. Г. Шпет); *принцип* развития школьного экологического образования в интересах устойчивого развития Забайкальского края (Е. А. Игумнова).

*Проблема исследования* — поиск путей становления готовности студентов к обеспечению системы овладения младшими школьниками универсальными творческими действиями, способствующими самостоятельному свободному применению знаний для решения жизненных задач, самообразования и сотрудничества.

*Цель исследования* — конструирование модели и обоснование педагогических условий становления и реализации готовности студентов к проектированию УТД младших школьников в системе обучения предмета «Окружающий мир».

Становление готовности студентов к проектированию творческих действий младших школьников в учебной и внеучебной деятельности по предмету «Окружающий мир» — *предмет исследования*.

*Гипотеза исследования* основана на идее взаимосвязи УТД обучающихся и обучаемых в следующих условиях:

*если* будут заложены общие способы порождения творческих инициатив полисубъектов, учитывающих лучшие традиции образования прошлого и инновационные технологии настоящего, прогнозирующее развитие будущего;

*если* образно-оценивающее «картирование мира» (термин Э.А. Кацинадзе) будет представляться на уровне ассоциативных связей между явлениями действительности в условиях метапредметного подхода;

*если* моделируемая система становления готовности студентов к проектированию УТД школьников будет представлена как мягко управляемая и самоуправляющаяся, вписанная в развивающую образовательную среду, стимулирующую «живое знание» (наблюдение игр, опытничество, диалоговое общение, создание схем, рисунков, проектов и т.д.).

Ориентиром в работе со студентами, будущими учителями, должна стать *школа нового поколения* (далее ШНП). В гипотетическом аспекте ее представляет З.А. Малькова как «школу завтрашнего дня» [4]. Это проекты, которые определились в результате аналитической работы ученых-исследователей. Термин «школа нового поколения» вытекает из научного направления — инноватики, которая изучает развитие и саморазвитие сложных систем в целях повышения эффективности и качества их деятельности. «Новое вырастает из научных идей, концепций, открытий и органически вплетается в систему, не отторгая и не разрушая традиционных, доказавших действенность механизмов и связей между ними» [2, с. 27]. Это научно обоснованный поиск, применение новых принципов и подходов, педагогических технологий, отвечающих радикально меняющейся картине мира.

Цель изучения курса «Окружающий мир», как констатируется в Программе, — формирование целостной картины мира и осознание места в нем человека на основе единства рационально-научного познания и эмоционально-ценностного осмысления ребенком личного опыта общения с людьми, обществом и природой.

Педагогика в поисках модели школы нового поколения в настоящее время основывается на современных смыслообразующих представлениях о мире, о месте человека в этом мире и определяет качественно иной экологический и культурный уровень развития по созданию «общества гуманистической социо-экономики». Осмысливается необходимость формирования уклада жизни школы, отвечающей вызовам современности. Идеи модернизации российского образования нашли свое развитие в Национальной образовательной инициативе «Наша новая школа».



Рассматривая проблемы становления и тенденции развития уклада жизни отечественной школы, Т.П. Хренова пишет: «Демократический уклад школьной жизни предполагает превращение школы в сообщество, открытое как для внешнего мира, так и для участников образовательного процесса, широкое участие общественности и учащихся в решениях школьных, местных и общественных проблем» [6, с. 19]. Исследователь анализирует опыт конкурсного движения образовательных учреждений. В Конкурсе образовательных инициатив наибольший интерес представляют школы, которые могут быть названы авторскими. В основе авторских школ — концепция, определенный педагогический подход. Но опыт авторских школ «не тиражируется», они не возникают «по приказу», не копируются, потому что эти школы авторские и обязаны своим рождением Личности с ее собственной глубинной философией. Создатели авторских школ — новаторы, но они не разрушают, не ломают традиции. Они строят новое знание, выбирая лучшие прогрессивные идеи прошлого и настоящего, ориентируясь на будущее.

Мы считаем «авторской» МОУ Узонскую среднюю общеобразовательную школу с ее культурой, традициями, системой ценностей и отношениями, отражающими нормы и ценности села, где приоритетными являются активная общественная жизнь, здоровье, познание, красота природы и искусства, творчества, уверенность в себе, общественное признание успехов совместной деятельности школы, семьи и жителей села. Раскрывая вопросы становления системы совершенствования творческого опыта школьников в работе сельского учителя, Ц.Л. Дондокова раскрывает поэтапно моделирование системы: этап взаимодействия с Миром Природы и Людей [1].

Итак, в центре внимания модель, где образцами являются «Природа», «Рукотворный мир», «Мир другого (других)», «Я сам» (В. А. Петровский). Элемент концептуального подхода мы выстраиваем на основе исследования В.А. Петровского о смысле понятий «Идея», «Я», «Мир», «Развитие», «Личность», которые легли в основу анализа категории «развивающего образования» как возможного пути его построения. Так, понятие «Мир», по словам ученого, — это мир, в котором живет человек («внешний», «окружающий» мир). Это также и «внутренний мир», «актуальный синтез моментов пережитого во времени», область соприкосновений «внешнего» и «внутреннего». Идея «Я = Мир» — это личностно-ориентированное образование, где развитие личности есть «самодвижение», экзистенциальные отношения, космичность бытия человека, его слитность с природой, микрокосмосом его самости [там же, с. 33].

Критериями реализации идеи «Я = Мир» являются познание, воля, переживания. Показатели — истина, добро, красота, ценности собственного опыта.

На основании сказанного мы рассматриваем блок «Человек и Природа» в значительной мере как становление личностного восприятия, эмоционального отношения в оценках обучаемых и обучающихся к миру природы и культуры в единстве в условиях метапредметного подхода. В плане реализации этого подхода значимым является метапоэтический текст в метафорическом дискурсе преподавания предмета «Окружающий мир» младшим школьникам. Такой подход предполагает реализацию, проектируемую нами программу становления универсальных творческих действий студентов как будущих учителей.

#### Литература:

1. Дондокова Ц.Л. Становление системы совершенствования творческого опыта школьников в работе сельского учителя // Автореферат...к.пед.н. Чита, 2010. 23 с.
2. Загвязинский В.И. Теория обучения: Современная интерпретация. М.: Изд.центр «Академия», 2001. 192 с.
3. Крылова Н.Б. Разнообразие конструктивных идей — шаг в будущее образование / Новые ценности образования: десять концепций и эссе. М.: Инноватор, 1995. 154 с.
4. Малькова З.А. Педагогика в поисках модели нового поколения // Известия РАО, 2001. с. 23—34.
5. Панов В.И. О предмете психологии экологического сознания // Прикладная психология. №6, 2000. с. 1—15.
6. Хренова Т.П. Становление и тенденции развития уклада жизни отечественной школы // Автореферат...канд.пед. наук. Чита, 2010. 23 с.
7. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: 2001. 365 с.

## Деятельностный подход при обучении информатике в начальной школе

Прусакова Ольга Александровна, учитель информатики и ИКТ;  
Пруссак Светлана Геннадьевна, учитель информатики и ИКТ  
МБОУ лицей №4 (г. о. Коломна, Московская обл.)

*«Единственный путь, ведущий к знанию — это деятельность»*

*Бернард Шоу*

Деятельностный подход, опирающийся на работы Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна и развитый в трудах Б.Ц. Бадмаева, В.В. Давыдова, И.И. Ильева, З.А. Решетовой, Н.Ф. Талызиной, Л.М. Фридмана, Д.Б. Эльконина и др., является законченной теорией учения, признанной в мире.

Деятельностный подход к жизни вообще является значительным достижением психологии. Он основан на принципиальном положении о том, что психика человека неразрывно связана с его деятельностью и деятельностью обусловлена. При этом деятельность понимается как преднамеренная активность человека, проявляемая в процессе его взаимодействия с окружающим миром, и это взаимодействие заключается в решении жизненно важных задач, определяющих существование и развитие человека. По Леонтьеву, человеческая жизнь — это «совокупность, точнее система, сменяющих друг друга деятельностей».

Согласно этой теории целью обучения является не вооружение знаниями, не накопление их, а формирование умения действовать со знанием дела. П.Я. Гальперин в своих исследованиях поставил вопрос: для чего человек учится? И ответил: для того, чтобы научиться что-либо делать, а для этого — узнать, как это надо делать. Т.е. цель обучения — дать человеку умение действовать, а знания должны стать средством обучения действиям.

Для учителя это означает, что в процессе обучения он должен решать задачу формирования у обучаемых умения осуществлять деятельность. Систему операций, которая обеспечивает решение задач определенного типа, называют способом действий. Таким образом, конечной целью обучения является формирование способа дей-

ствий. Всякое обучение основам наук в то же время является и обучением соответствующим умственным действиям, а формирование умственного действия невозможно без усвоения определенных знаний. Поэтому первичными с точки зрения целей обучения являются деятельность и действия, входящие в ее состав, а не знания.

Подход к процессу учения как к деятельности требует также принципиально другого рассмотрения соотношения знаний, умений. Знания должны не противопоставляться умениям, а рассматриваться как их составная часть. Знания не могут быть ни усвоены, ни сохранены вне действий обучаемого.

Критерий знания также неотделим от действий. Знать — это всегда выполнять какую-то деятельность или действия, связанные с данными знаниями. Знание — понятие относительное. Качество усвоения знаний определяется многообразием и характером видов деятельности, в которых знания могут функционировать.



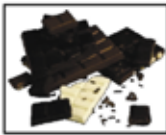





Таким образом, вместо двух проблем — передать знания и сформировать умения по их применению — перед обучением теперь стоит одна: сформировать такие виды деятельности, которые с самого начала включают в себя заданную систему знаний и обеспечивают их применение в заранее предусмотренных пределах.

Как же применяется деятельностный подход при изучении курса информатики в начальной школе.

### 1. Информация

Основополагающее понятие курса — «информация» изучается во 2, 3 классах. На уроках рассматриваются вопросы: «виды информации по способу восприятия», «виды информации по способу представления». Для закрепления предлагается следующее задание.

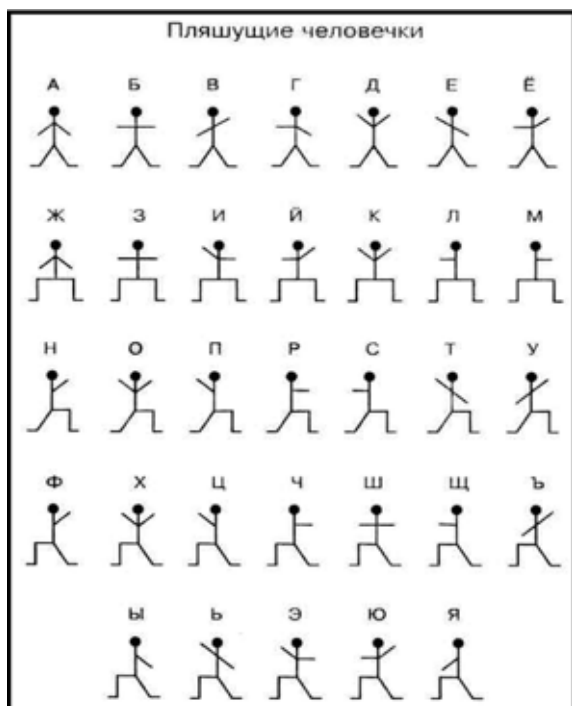
#### Распределите объекты по видам информации.

Зрительная	Слуховая	Вкусовая	Осязательная	Обонятельная
				
				

## 2. Действия с информацией

Следующая тема пропедевтического курса информатики, которую мы с Вами рассмотрим «Действия с информацией». Эта тема рассматривается на уроках во 2,

а) закодировать свои фамилию и имя с помощью предложенного кода (пляшущие человечки);

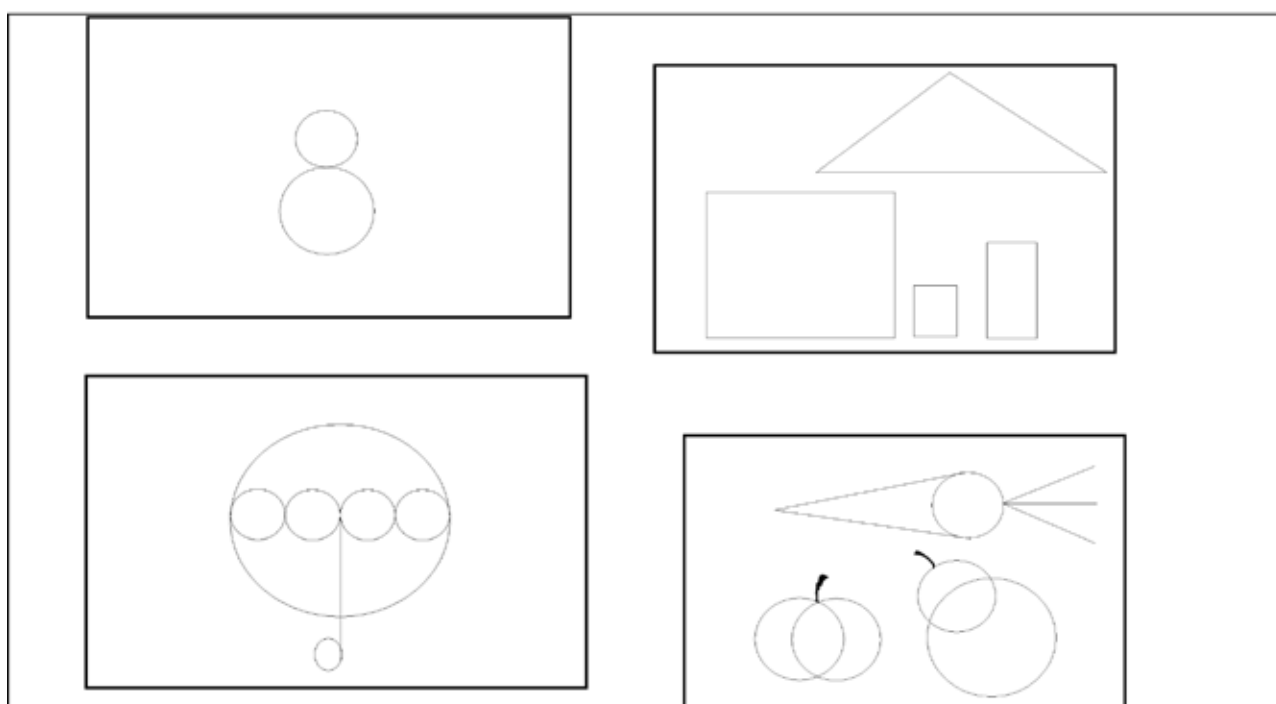


3 классах. Вводятся такие понятия как «кодирование информации» и «декодирование информации». В ходе занятий можно предложить следующие задания:

б) декодировать информацию;



в) обработка информации. Пользуясь средствами графического редактора Paint, получите рисунки из предложенных материалов.



**3. Понятие. Суждение. Умозаключение.**

При изучении темы «Понятие. Суждение. Умозаключение» (4 класс) предлагаются следующие задания:

а) сделай заключение на основании посылок;

**Сделай заключение на основании посылок**

**Посылка:** Все сосны — хвойные деревья.

---

**Заключение:**

**Посылка:** Все яблони являются плодовыми деревьями.

---

**Заключение:**

**Посылка:** Все ласточки — птицы.

---

**Заключение:**

**Посылка 1:** В нашем классе 25 учащихся.

**Посылка 2:** В нашем классе нет мальчиков.

---

**Заключение:**

**Посылка 1:** Все комары — насекомые.

**Посылка 2:** Все насекомые — живые.

---

**Заключение:**

**Посылка 1:** Все цифры — знаки.

**Посылка 2:** «2» является цифрой.

---

**Заключение:**

**Посылка 1:** Все рисунки — графические объекты.

**Посылка 2:** Иллюстрация в книге — рисунок.

---

**Заключение:**

**Посылка 1:** Вася младше Коли.

**Посылка 2:** Коля младше Вити.

**Посылка 3:** Витя младше Серёжи.

---

**Заключение:**

**Посылка 1:** Банкнота лежит в кошельке.

**Посылка 2:** Кошелёк лежит в сумке.

**Посылка 3:** Сумка лежит в корзине.

---

**Заключение:**



б) перенеси суждения в левый столбец, а предложения, не являющиеся суждениями — в правый.

**Суждение**

Перенеси суждения в левый столбец, а предложения, не являющиеся суждениями — в правый.

Суждения	Не суждения

На улице хорошая погода.

Собака – друг человека.

Я – ученик 10 класса.

Осторожно!

Который час?

Арбуз больше вишни.

Кожа – орган осязания.

Пятиклассник.

Глаза – орган слуха.

Вишня вкуснее арбуза.

#### 4. Моделирование

Тема «Модель. Моделирование» рассматривается в 4 классе. Для наглядности и закрепления темы используется

материалы, представленные на CD «Мир информатики»:

- а) моделирование;
- б) конструирование.

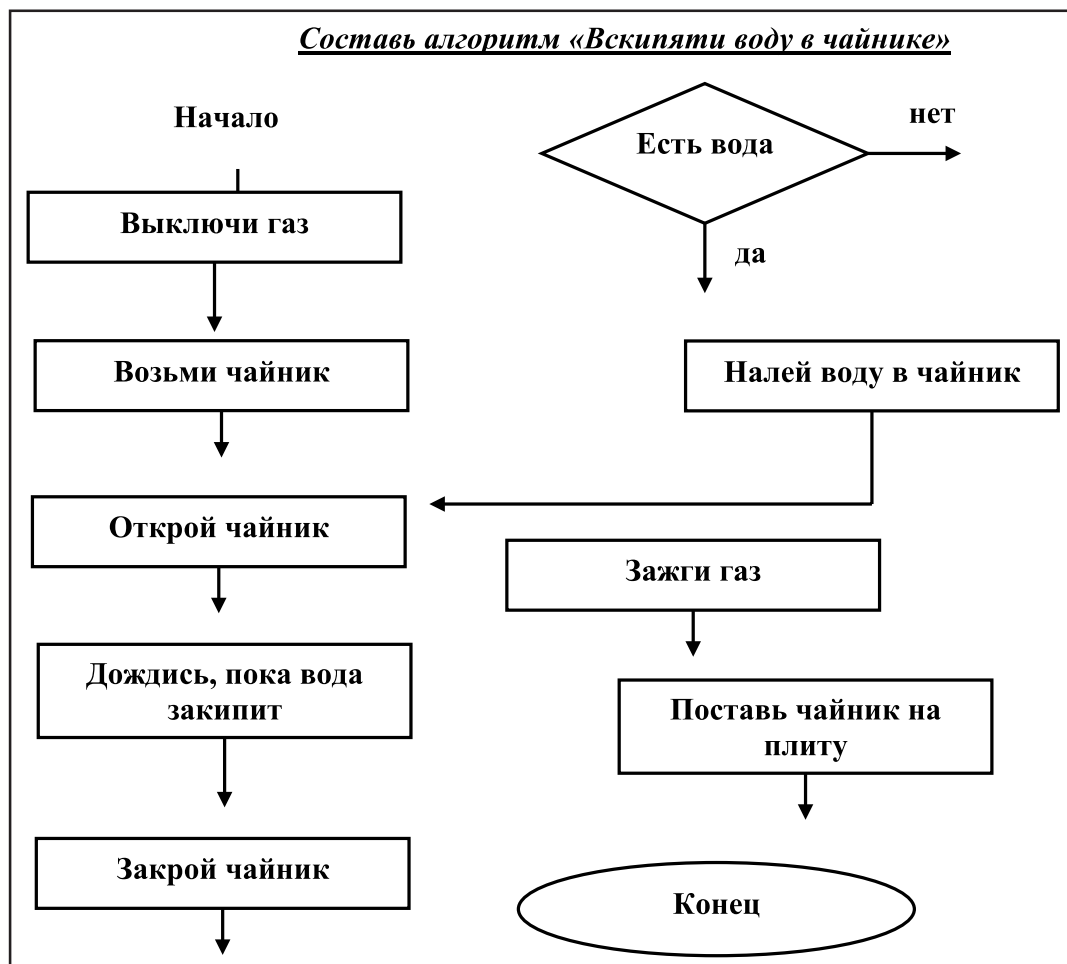


### 5. Алгоритмизация

При изучении данной темы, рассматриваются следующие понятия: исполнитель, алгоритм, которое пройдет центральной линией через весь непрерывный курс информатики. Внимание детей обращается на то, что ал-

горитмами мы пользуемся не только в информатике, но и в повседневной жизни, а также при изучении других учебных дисциплин. Задания берутся из повседневной жизни:

а) вскипятить воду в чайнике;



б) ЛогоМиры. Детям предлагается создать анимированную картинку.



## Использование современных педагогических технологий на уроках биологии

Разумная Елена Владимировна, учитель биологии и географии

МОУ Куйбышевская ООШ (х. Индычий, Петропавловский район, Воронежская обл.)

Школа, являясь одним из главных институтов общества, первой ощущает на себе все изменения, происходящие в нем. Социальный запрос школе, определенный современным обществом говорит о том, что необходимы люди с новым мышлением, умением самостоятельно ставить цели, находить пути их достижения. Развитие ребенка становится ключевым определением обучения. Изучение биологии в общеобразовательной школе направлено не только на усвоение определенной суммы знаний, но и на развитие личности ученика. Построить учебный процесс с учетом потребностей и способностей каждого ученика возможно только лишь с применением новых образовательных технологий. При использовании нетрадиционных технологий обучения, которые позволяют ученику непосредственно принимать участие в построении учебного процесса, осуществляется прочное и осознанное усвоение содержания учебных предметов, а также развитие у школьников логического мышления, творческой активности, речевых способностей, умения самостоятельно работать и интеллекта в целом. Именно это побудило меня к изучению современных педагогических технологий и использованию их в преподавании биологии.

**Всегда проходят успешно** уроки с применением **технологии проблемного обучения**. Но, хочу отметить, что применение проблемного подхода на уроках биологии имеет свои трудности.

Требуется большее количество времени, чем при «традиционном» изложении материала учителем. Ученик должен обладать определённой системой знаний, поскольку отсутствие их не позволит ему успешно обсуждать поставленную проблему. Учитель должен постоянно повышать свою эрудицию, быть оперативным в работе в целом и на уроке в частности.

**Проектная технология.** Проект — это специально организованный учителем и самостоятельно выполняемый учащимися комплекс действий, завершающихся созданием творческого продукта. Проект многогранен, проект эффективен, проект неисчерпаем.

### **Использование компьютера на этапе объяснения нового материала.**

На этапе объяснения нового материала я использую следующие виды учебной деятельности:

1. Цветные рисунки и фото. Учебники и методические пособия не могут иметь большой иллюстративный материал, т.к. это резко повышает их себестоимость. Цифровые технологии позволяют при той же стоимости насытить издание большим количеством цветных иллюстраций. Цветные рисунки и фото позволяют расширить

иллюстративный ряд, придать ему большую эмоциональность, приближенность к реальной жизни. Использование компьютера на уроках позволяет при объяснении нового материала использовать большой иллюстративный материал, что способствует лучшему усвоению материала.

2. Слайд-шоу — сменяющиеся иллюстрации (фотографии, рисунки) с дикторским сопровождением. Использование слайд-шоу при объяснении нового материала дает возможность более наглядно проиллюстрировать новый материал, привлечь внимание учащихся. Особенно полезны слайд-шоу при изучении многообразия живых организмов различных систематических групп, так как позволяют иллюстрировать богатый живой мир.

3. Видеофрагменты — выполняют функцию, аналогичную использовавшимся учебным кино- и видеофильмам, однако в сочетании с компьютерными технологиями выводят их на качественно новый уровень.

Видеофрагменты с использованием компьютера, позволяют использовать видеоматериал как сверхэффективное средство создания проблемной ситуации на уроке.

4. Анимации — аналоги традиционных фрагментов «мультфильмов», включавшихся в учебные кино- и видеофильмы для иллюстрации механизмов тех или иных биологических процессов, в том числе и микромира. Психологически привлекательны за счет использования современного компьютерного дизайна, внедряемого в сознание школьника телевидением. В подобных анимациях облегчена остановка и переход к нужному фрагменту, за счет синхронизированного звукового сопровождения возможно квалифицированное объяснение процесса с нужными визуальными акцентами.

5. Интерактивные модели и рисунки, схемы.

Интерактивные модели — анимация, ход которой зависит от задаваемых начальных условий. Могут использоваться для имитации биологических процессов. К этому типу объектов можно отнести интерактивные таблицы, в которых фрагменты могут «оживать» в короткие анимации или укрупняться с появлением новых деталей.

6. Мультимедийные презентации.

Создание уроков-презентаций требует умения пользоваться компьютерной техникой и большого количества времени, что в итоге оправдывается повышением познавательного интереса учащихся к предмету. Данная форма позволяет представить учебный материал как систему ярких опорных образов, наполненных исчерпывающей структурированной информацией в аналогичном порядке. В этом случае задействуются различные каналы восприятия учащихся, что позволяет заложить информацию не только в фактографическом, но и в ассоциативном виде в память учащихся. Цель такого представления учебной ин-

формации — формирование у школьников системы мыслеобразов. Подача учебного материала в виде мультимедийной презентации сокращает время обучения. Использование на уроках мультимедийных презентаций позволяет построить учебно-воспитательный процесс на основе психологически корректных режимов функционирования внимания, памяти, мышлительности.

На этапе объяснения нового материала презентация играет роль сопровождения объяснения нового материала. При составлении презентации я придерживаюсь следующих требований к презентациям:

- слайды не должны быть перегружены текстом, лучше разместить короткие тезисы, даты;
- иллюстрации должны быть реалистичными;
- наиболее важный материал выделяю ярче, оригинальнее для включения ассоциативной зрительной памяти;
- при длительном объяснении можно для релаксации включить заставку с изображением природы, тихую музыку, видеофрагмент;
- слайды не должны быть перегружены анимацией, так как это отвлекает внимание учащихся.

#### **Использование компьютера на этапе закрепления полученных знаний.**

На этом этапе я предлагаю учащимся ряд индивидуальных (групповых) заданий и задач разного типа. Среди них могут быть тестовые задания; теоретические вопросы, ответы на которые можно проверить при обращении к компьютерным моделям и вопросы, направленные на понимание проиллюстрированного моделями теоретического материала. Этот этап требует тщательной подготовки дифференцированных заданий и бланков для оформления отчетов о проделанной работе, так как на «бумажную» работу у учащихся может не остаться ни времени, ни желания. Следует также продумать эффективную и прозрачную, понятную для учащихся систему оценивания результатов их работы, и сделать ее известной для учеников до начала выполнения работы.

На этапе закрепления материала я использую следующие виды учебной деятельности.

##### **1. Работа с заданиями с выбором ответа.**

Компьютерные технологии позволяют анализировать, сохранять и обрабатывать задания, где требуется один или несколько вариантов ответа из предложенных. Такие задания помимо текста могут содержать рисунки, а также фотографии, видео- и анимационные фрагменты. Выполнение учащимися таких заданий позволяет закрепить полученные ими знания по изучаемому материалу. Применение электронных образовательных ресурсов для закрепления материала позволяет сделать этот этап более привлекательным для учащихся и удобным для меня.

2. Работа с тренажерами. Данный вид работы позволяет закрепить знания учащихся и отработать умения определять части и органы живых организмов.

3. Выполнение виртуальных лабораторных работ позволяют кроме закрепления знаний и отработки умений, значительно сократить время на проведение лабораторной работы и решить проблему недостаточной материальной базы.

4. Работа с интерактивными заданиями — задания (система заданий), в которых заложен компьютерный контроль этапов выполнения и ошибок, имеется система подсказок для выбора следующего шага, система ветвлений в зависимости от результатов выполнения первого этапа. Интерактивные задания могут содержать фото-, видео- и анимационные объекты. Такие задания переводят эти объекты из категории иллюстраций в категорию обучающих материалов. В преподавании биологии могут быть использованы для создания заданий, связанных с экспериментом, обработкой экспериментальных данных и для сопоставления информации, представленной в различных видах.

Интерактивные таблицы — данный вид работы очень удобен при наличии интерактивной доски. При заполнении таких таблиц один учащийся выходит к доске, а остальные фиксируют таблицу в тетрадь. Интерактивные таблицы также можно использовать для фронтальной работы, в этом случае заполнение таблицы происходит устно.

5. Работа с биологическими лабиринтами — позволяют в игровой, привлекательной для учащихся, форме отработать и закрепить знания по предложенной теме. Учащимся предлагается задание: «Приглашаем Вас в увлекательное путешествие по биологическому лабиринту. Изучив тему, Вы всегда найдете выход. Прочитав утверждение, выберите «Да», если согласны, или «Нет», если не согласны. Лабиринт заканчивается, если Вы находите выход или попадаете в тупик. Нажав на кнопку «Карта», Вы всегда сможете посмотреть свои ответы и текущее положение в лабиринте».

В процессе работы с лабиринтами у учащихся развивается алгоритмическое мышление, способность правильно ориентироваться в информации, вырабатывать навыки работы в группах. Лабиринты вносят в урок игровой момент, что позволяет привлечь внимание учащихся к изучаемому материалу.

#### **Использование компьютера на этапе контроля знаний.**

В своей практике я использую компьютер и на этапе контроля знаний учащихся. При этом использование компьютерных программ решает ряд задач:

- повышает объективность оценки ответов;
- позволяет осуществлять индивидуальный подход к обучению;
- сокращает время проверки знаний учащихся.

Для контроля знаний использую тесты, форму организации которых условно можно назвать «выбери ответ из предлагаемых вариантов». Для выдачи ответа достаточно нажать клавишу с номером правильного ответа, выбрав среди предложенных. Организация теста по принципу «напиши правильный ответ» предполагает хорошую начальную подготовку учащегося как пользователя персонального компьютера.

*Литература:*

1. Борис С.И., Ханнанов Н.К. Возможности использования российских электронных изданий на уроках биологии/ Газета «Биология», №6, 2005 год, с. 18–25. Издательский дом «Первое сентября».
2. Козленко А.Г. Информационная культура и/или компьютер на уроке биологии/ Газета «Биология», № 17–24, 2008 год. Издательский дом «Первое сентября»
3. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. Учебное пособие. — М.: Народное образование, 1998. — 256 с.

## Педагогические аспекты использования цифрового микроскопа в учебном процессе

Самошкина Татьяна Геннадьевна, учитель биологии  
МОУ гимназия №1 (г. Балашов, Саратовская обл.)

В условиях перехода общего образования к профильному обучению учащихся на старшей ступени школы повышение качества биологического образования, уровня биологических знаний учащихся и выпускников общеобразовательных школ может быть достигнуто при внедрении в практику школ совершенного учебного оборудования и освоения методик его использования.

Одно из таких направлений связано с внедрением новых технических средств на базе компьютера, цифровых микроскопов.

Внедрение компьютерных технологий предполагает наличие в учебном кабинете биологии общеобразовательной школы трёх основных компонентов:

- аппаратно-программного базиса (компьютера и подключаемых к нему внешних устройств);
- специального программного обеспечения и электронных учебно-методических средств;
- подготовленного учителя.

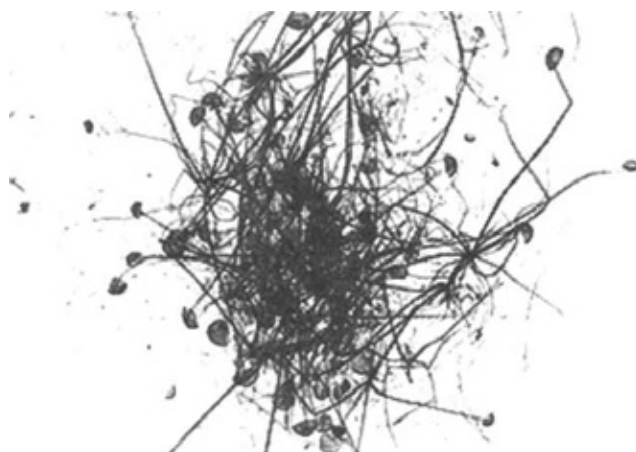
Использование на уроке биологии цифрового микроскопа совместно с компьютером позволяет получить увеличенное изображение изучаемого объекта (микропрепарата) на экране монитора (при работе в группе или в классах с малым числом учащихся) или на большом экране (при работе с целым классом) с помощью выносного проекционного устройства, подключаемого к компьютеру. Цифровой микроскоп позволяет:

- изучать исследуемый объект не одному ученику, а группе учащихся одновременно;
- использовать изображения объектов в качестве демонстрационных таблиц для объяснения темы или при опросе учащихся;
- применять разноуровневые задания для учеников одного класса;
- изучать объект в динамике;
- создавать презентационные видеоматериалы по изучаемой теме;
- использовать изображения объектов на бумажных носителях в качестве раздаточного или отчетного материала.

Применение цифрового микроскопа при изучении биологии способствует повышению эффективности и информативности занятий, переходу от репродуктивной передачи знаний к интенсивной творческой дискуссии педагога с учениками, проведению совместных исследований, выполнению учащимися самостоятельных исследовательских проектов разного уровня сложности.

Цифровой микроскоп вместе с компьютером может быть использован в учебном процессе на всех этапах урока: для контроля знаний учащихся, при изучении нового материала, для закрепления знаний.

*Этап «Контроль знаний».* Для того, чтобы вовлечь в работу весь класс, опрос должен быть интересен ученикам. Этого можно достичь, если известный фактический материал рассматривать в новом свете, а теоретические знания применять на практике. Так, в ходе опроса по теме «Плесневые грибы и дрожжи» ученик получает задание: из нескольких предложенных объектов найти микропрепарат «Плесень мукора», рассмотреть его, используя цифровой микроскоп, и объяснить свой выбор.



Весь класс может проверить правильность выбора, так как результат работы можно вывести на экран мони-



тора. Другой ученик выступает оппонентом, добавляет и, если необходимо, то поправляет ответ товарища. Третий ученик задает вопросы по данному объекту. Так реализуется коллективная познавательная деятельность учащихся класса, в результате которой, знания всех учеников совершенствуются, а три ученика еще и получают оценки.

Этап «Изучение нового материала». На этом этапе можно рассмотреть один из вариантов использования цифрового микроскопа.

Самостоятельное изучение учащимися микропрепарата «Костная ткань» с использованием текста учебника.

Цель работы: изучить строение костной ткани и определить ее функции.

Задания

1. Рассмотрите микропрепарат при увеличении в 80 и 400 раз.

2. Прочитайте текст учебника и выясните особенности строения костной ткани.

3. Найдите структуры, характерные для костной ткани, на микропрепарате. Сформулируйте вывод о связи строения ткани с выполняемыми функциями.

Если предстоит изучение сложного микропрепарата, то сначала учитель объясняет особенности строения данных объектов, путём выведения микропрепаратов на экран. Например, лабораторная работа «Изучение микропрепарата «Гиалиновый хрящ»».

Цель работы: изучить строение хрящевой ткани и найти связь между строением и функциями ткани.

В предварительной беседе учитель поясняет, что гиалиновый хрящ состоит из гомогенного межклеточного вещества, окрашенного на препарате в фиолетовый цвет разных оттенков, и хрящевых клеток, расположенных поодиночке или группами, находящимися в капсулах среди межклеточного вещества.

Затем каждый учащийся самостоятельно изучает микропрепарат на рабочем месте по инструктивным карточкам.

Ход работы:

1. Рассмотрите микропрепарат «Гиалиновый хрящ», зарисуйте его, отметьте на нём:

а) капсулы с хрящевыми клетками;

б) межклеточное вещество.

2. Ответьте на вопросы:

а) К какой группе тканей относится хрящевая ткань и почему?

б) Какие функции выполняет хрящевая ткань?

в) Где в организме человека расположена хрящевая ткань?

На этапе закрепления знаний

При закреплении знаний, полученных в ходе проведения лабораторной работы «Микроскопическое строение клеток крови человека и лягушки», целесообразно предложить ученикам сравнить строение крови лягушки и человека и определить способность крови к переносу кислорода, направление эволюции эритроцитов.

Цифровой микроскоп может быть использован при проведении лабораторных работ элективных курсов повышенного уровня в которых углубленно изучают отдельные разделы основного курса биологии. Такие работы выходят за рамки базового образования и включают практические и лабораторные работы, проведение которых с использованием цифрового микроскопа позволит учащимся почувствовать себя исследователями. Примером может быть курс повышенного уровня «Ткани животных и человека», включающий семь лабораторных работ.

Работа №1 «Эпителиальная ткань. Железы»

Работа №2 «Кровь — разновидность соединительной ткани»

Работа №3 «Соединительная ткань кожи пальца человека»

Работа №4 «Скелетная ткань — хрящ»

Работа №5 «Костная ткань»

Работа №6 «Мышечная ткань (типы мышц)»

Работа №7 «Строение нервной ткани»

Использование цифрового микроскопа при проведении школьных биологических исследований дает ощутимый дидактический эффект в плане мотивации, систематизации и углубления знаний учеников, то есть формирования так называемых обучающих возможностей, развития способностей учащихся к приобретению и усвоению знаний.

#### Литература:

1. Пугал Н.А., Евстегнеев В.Е., Аверчинкова О.Е. «Использование цифрового микроскопа на уроке» М. «Биология в школе» №4, 2005
2. Пугал Н.А., Аверчинкова О.Е., Евстегнеев В.Е. «Методические рекомендации по проведению школьных биологических исследований с использованием цифрового микроскопа» М. ООО «Химлабо», 2008.

## Формы обучения учащихся исследовательской деятельности по физике

Слепцов Афанасий Иванович, кандидат педагогических наук, преподаватель  
Якутский колледж связи и энергетики имени П.И. Дудкина

На современном этапе модернизации образования процесс обучения вообще и физике, в частности, претерпевает существенные изменения. Создаются условия для ориентации учебного процесса на личность обучающегося, формируются определенные виды учебной деятельности, наблюдается приоритет развития над научением. Основой образования должно являться не столько содержание учебных предметов, сколько способы мышления и деятельности.

В результате проведенного анализа состояния проблемы обучения учащихся исследовательской деятельности по физике нами определено, что творческая самореализация учащихся в исследовательской деятельности по физике возможна при условии создания и реализации специальной технологии обучения учащихся исследовательской деятельности по физике, основанной на личностно-деятельностном подходе в образовании.

*Исследовательская деятельность учащихся по физике* — это системно организованный, социально-обусловленный и личностно-значимый процесс совместной творческой деятельности учащихся и педагога, связанный с решением учащимися творческой, исследовательской задачи с ранее неизвестным решением, предполагающий наличие основных этапов, характерных для исследования в научной сфере по физике. Структура исследовательской деятельности учащихся по физике (по В.А. Котлярову): исследовательская задача, исследовательские действия и операции, действия оценки и контроля [2].

Исходя из анализа различных позиций авторов концепции технологического подхода к обучению, в данной работе мы придерживаемся следующего определения: *технология обучения учащихся исследовательской деятельности по физике* — это система проектирования и практического применения адекватных данной технологии педагогических закономерностей, целей, принципов, содержания, форм, методов и средств обучения и воспитания в условиях совместной творческой деятельности субъектов образовательного процесса. Разработанная технология основана на принципах личностно-деятельностного подхода в образовании и ориентирована на творческую самореализацию личности учащегося. Объектами технологизации выступают: цели, содержание, средства, формы, методы, система взаимоотношений в совместной творческой деятельности учащегося и учителя, оценка результативности данной технологии (см. рис. 1).

Остановимся на рассмотрении форм обучения учащихся исследовательской деятельности по физике.

*Формы обучения*, которые называют общими, делятся на индивидуальные, групповые, фронтальные, а также коллективные, парные, со сменным составом учеников.

Также различают *формы организации обучения*: индивидуальные занятия (репетиторство, тьюторство, менторство, гувернерство, семейное обучение, самообучение), коллективно-групповые занятия (уроки, лекции, семинары, конференции, олимпиады, мастерские, студии, деловые игры), индивидуально-коллективные системы занятий (погружения, творческие недели, научные недели, проекты) [4, с. 326].

*Формы обучения учащихся исследовательской деятельности по физике* разнообразны. Эти формы условно можно разбить на следующие группы: 1) индивидуальная работа с учащимися; 2) совместная работа с представителями научной элиты; 3) экскурсии в НИИ, производственные предприятия; 4) летние школы-семинары, форумы; 5) научно-практические конференции школьного, районного, регионального, республиканского, российского уровня, школьные тематические чтения; 6) конкурсы творческих работ учащихся, олимпиады; 7) телекоммуникационные турниры, дистанционные олимпиады; 8) работа в научном обществе учащихся (НОУ); 9) интеллектуальный марафон; 10) кружки технического творчества и др.

*Индивидуальная работа* с учащимися разворачивается в течение всего года. В совместной работе с классными руководителями, с родителями с учетом их мнений подбираются учащиеся, у которых есть интерес к исследовательской деятельности. Определяется расписание занятий. В основном в послеобеденное время.

Учитель, как наставник, советчик ученика, вносит в содержание исследовательской деятельности индивидуальность, оригинальность. Он оказывает ученику помощь в овладении исследовательскими навыками, суммой базовых знаний и понятий по теме исследования, необходимых для введения его в мир науки, вводит ученика в мир научного поиска, не декларируя известные умения в этой области и не давая на индивидуальность ребёнка [2, с. 12].

В целях повышения качества выполняемых работ, чувства сопричастности у учащихся к «большой науке», необходимо *организовать совместную работу с представителями научной элиты*. Здесь при организации обучения исследовательской деятельности по физике огромную помощь оказывают преподаватели Северо-Восточного федерального университета, Якутского государственного инженерно-технического института, сотрудники Института физико-технических проблем Севера, Института космофизики, Института мерзлотоведения СО РАН и др.

Для сельских школьников знакомство с процессом научного исследования в условиях Крайнего Севера, с результатами изысканий научных коллективов имеет

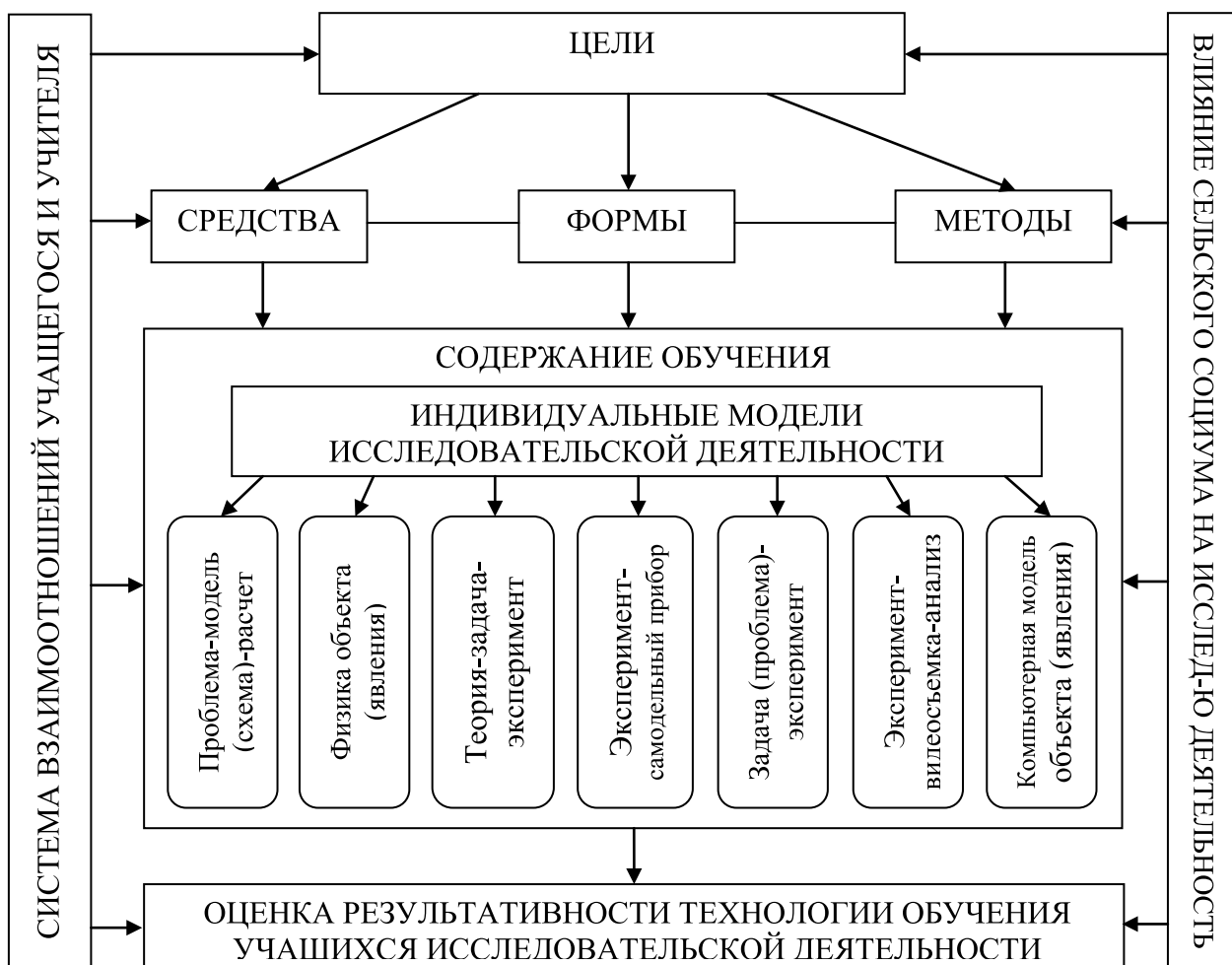


Рис. 1. Модель технологии обучения учащихся исследовательской деятельности по физике

огромную мотивационную роль в формировании исследовательской деятельности. Учащиеся во время *экскурсий в научно-исследовательские институты, на производственные предприятия* в реальной ситуации могут ознакомиться с достижениями науки, понять ценность научной деятельности. Огромное воспитательное значение имеет знакомство учащихся со своими земляками, которые рассказывают им свой путь в «большую науку», который начался так же как у них — со школьной скамьи, с занятий в кружках, с увлечения техническим творчеством. Рассказы земляков, таких же выходцев из села, которых вела по жизни огромная вера в пользу науки, в собственный успех, является для начинающих исследователей источником мотивации.

Необходимо отметить огромную пользу *летних школ-семинаров, форумов*, которые целенаправленно организуют Национальный Фонд Возрождения при Президенте Республики Саха (Якутия), муниципальные управления образованием, администрации школ, гимназий. В неформальной обстановке, на природе, в условиях летнего лагеря, сочетая науку и отдых, интеллектуальную зарядку и физическое развитие учащиеся общаются с академиками, с ведущими учеными, с организаторами кон-

ференций, турниров и т.п. Именно в условиях летних школ-семинаров рождаются блестящие идеи по развитию исследовательской деятельности учащихся по физике. Обычно в такие летние школы-семинары приглашаются ведущие ученые научных институтов, учебных заведений не только республики, но и России, что повышает статус таких школ. Лагерь «Уунээйис» в Амгинском районе пользуется огромным авторитетом в республике. На базе этого лагеря более 10 лет ведутся плановые работы по развитию исследовательской деятельности учащихся. Также можно отметить работу физико-математического форума «Ленский край», который был в свое время организован Первым Президентом Республики Саха (Якутия) М.Е. Николаевым. Этот центр в последние годы известен как центр интеллектуального, творческого развития учащихся.

*Научно-практические конференции «Шаг в будущее»* в последние годы превратились в мощное явление школьной жизни. Значительный вклад в развитие исследовательской деятельности учащихся, а также подготовку кадрового обеспечения научных школ России вносит МГТУ им. Н.Э. Баумана в рамках Российской научно-социальной программы для молодежи и школьников «Шаг в будущее». Данное учебное заведение организует Российский научно-

методический семинар «Наука в школе», школу-семинар «Академия юных», проводит научные выставки, соревнования, конференции молодых исследователей «Шаг в будущее». Процесс, который разворачивается сегодня в общеобразовательных школах, гимназиях, лицеях, смело можно назвать «движение молодых исследователей». Благодаря таким явлениям в российской образовательной системе может сохраниться будущее российской науки, так как в таких процессах идет «выращивание» научной элиты, что обуславливает стабильное социально-экономическое, политическое развитие страны.

Организация *телекоммуникационных турниров, дистанционных олимпиад* в последние годы приобретает размах. Так, можно выделить работу Воронежского государственного педагогического университета по организации телекоммуникационных турниров по всем предметам, Центра дистанционного образования «Эйдос» ([www.eidos.ru](http://www.eidos.ru)). Участвуя в оргдеятельностных курсах (авторы А.В. Хуторской, Г.А. Андрианова) «Как написать исследовательскую работу» учителя и учащиеся развивают навыки работы в Интернете, общаются со своими коллегами и сверстниками из других регионов, приобретают огромный опыт представления и защиты собственных исследовательских работ.

#### Литература:

1. Котляров, В.А. Организация исследовательской деятельности учащихся при изучении физики в основной школе [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / В.А. Котляров. — Новосибирск, 2003. — 18 с.
2. Слепцов, А.И. Методика включения учащихся в научно-исследовательскую деятельность по физике [Текст] / А.И. Слепцов. — Новосибирск: Изд-во НИПКиПРО, 2007. — 48 с.
3. Слепцов, А.И. Обучение учащихся исследовательской деятельности по физике (на примере сельских школ Республики Саха (Якутия)) [Текст]: дисс. ... канд. пед. наук / А.И. Слепцов. — М., 2010. — 275 с.
4. Хуторской, А.В. Современная дидактика: Учеб. пособие. — 2-е изд., перераб. / А.В. Хуторской. — М.: Высш. шк., 2007. — 639 с.

## Применение игровых методик для развития познавательного интереса на уроках географии

Стекленева Светлана Юрьевна, учитель  
МОУ СОШ р.п.Духовницкое Саратовской области

**П**ознавательный интерес является важным мотивом, который необходим для творчества. Познавательный интерес — избирательная направленность личности на предметы и явления окружающей действительности. Эта направленность характеризуется постоянным стремлением к познанию, к новым, более новым и глубоким знаниям. Познавательный интерес носит поисковый характер. Под его влиянием у человека постоянно возникают вопросы, ответы на которые он сам постоянно и активно ищет. Познавательный интерес — это один из важнейших мотивов обучения школьников. И задача пе-

Учебно-методическая работа школы предусматривает как одно из перспективных направлений развития исследовательской деятельности *работу научного общества учащихся (НОУ)*. Организуется совместная работа педагогов и учащихся по творческой самореализации личности.

*Интеллектуальный марафон* является традиционным мероприятием, на котором учащиеся могут представить свои исследовательские проекты, творческие работы, конструкторские макеты, модели и т.д.

Занимаясь в *кружках технического творчества*, учащиеся приходят к оригинальным решениям, создавая самодельные приборы, новую конструкцию, деталь или технологию её изготовления. При этом теоретической основой для творческой самореализации учащихся служит физика как изучаемый в школе предмет.

Итак, нами описаны средства обучения учащихся исследовательской деятельности по физике как одного из элементов (цели, формы, средства, методы, содержание) содержательного компонента технологии обучения исследовательской деятельности. С другими компонентами технологии обучения учащихся исследовательской деятельности по физике (процессуального, диагностического) можно ознакомиться в работе автора статьи [3].

дагога, в развитии познавательного интереса у учащихся, состоит не в том, чтобы быть экскурсоводом в путешествии знаний, а в том, чтобы быть консультантом, помощником.

Окружающий нас мир с каждым днём становится всё более непредсказуемым, динамичным, требующим от человека поисковой активности. Желание новых впечатлений, постоянное стремление наблюдать и экспериментировать — важнейшие черты поведения детей.

Как повысить интерес учащихся к изучению школьных дисциплин? Этот вопрос волнует многих учителей.

Любая деятельность протекает более эффективно и даёт качественные результаты, если при этом у личности имеются сильные, яркие, глубокие мотивы, вызывающие желание действовать активно, с полной отдачей сил, преодолевать неизбежные затруднения, настойчиво продвигаясь к намеченной цели. С мотивацией деятельности теснейшим образом связано её стимулирование. Стимулировать — значит побуждать, давать толчок, импульс к мысли, чувству и действию.

В школе я активно применяю различные методы стимулирования, среди которых наиболее распространёнными являются: соревнование, познавательная игра, учебная дискуссия, поощрение. Согласитесь, что детям в высшей степени свойственно стремление к здоровому соперничеству, первенству, самоутверждению. Действительно, переживая чувство удовлетворения, школьник испытывает подъём бодрости и энергии, уверенность в собственных силах и дальнейшем движении вперёд.

На мой взгляд, если информация, полученная на уроке, заинтересовала учащихся, то у школьников возникает желание изучать географию и после звонка с урока. Хорошо организованные и интересно проведённые уроки помогают обобщить знания детей, проявить их инициативу и самостоятельность, способствуют развитию индивидуальных качеств, раскрытию талантов. Под влиянием познавательного интереса учебная работа даже у слабых учеников протекает более продуктивно. Совместная творческая работа сближает учащихся и учителей, способствует формированию настоящего коллектива единомышленников.

Главный стимул учиться — неизвестность. Смысл учебного процесса — не передача суммы знаний, а сама личность школьника. Неизвестность манит. Неизвестность — это мотивировка движения. Школьники не получают готового знания, они сами, ошибаясь, упираясь в тупик, блуждая, идут к нему. Момент напряжения, сбора сведений, поиска ответов может продолжаться очень долго. Но рано или поздно, к решительным и настойчивым приходит удача.

Познавательный интерес ведёт к развитию способностей. У кого больше интереса, у того быстрее развиваются способности. Систематически укрепляясь и развиваясь, познавательный интерес, становится основой положительного отношения к учению. Ни один навык не формируется без устойчивого познавательного интереса.

В настоящее время для практики обучения географии характерно сочетание традиционных и новых педагогических технологий. Я думаю, что в настоящее время, игровые методики приобрели большую популярность и отличаются разнообразием. Игра может рассматриваться с разных позиций:

- как форма активного обучения (нестандартный урок);
- как форма организации учебной деятельности;
- как новая технология обучения.

Игровые технологии помогут учителям формировать у учащихся интерес к предмету, расширить их кругозор, вселить уверенность в свои силы, а это, в свою очередь, может привести к успехам в учёбе и в жизни.

Новые возможности проведения игр оказывают компьютеры. В них можно заложить не только разнообразную информацию в виде текста, картосхем, статистического материала, но и наглядно моделировать изучаемые процессы и явления, обрабатывать информацию, подводить итоги. Это значительно облегчает работу учителя по подготовке игры, и оценке её результатов, делает деятельность учащихся более содержательной и приближает её к реальной жизни. Практика работы в школе №20 города Самары и МОУ «СОШ р.п. Духовницкое Саратовской области» убеждает в том, что даже небольшие изменения в организации учебной деятельности — создание проблемной ситуации, введение игровых моментов благотворно влияют на учеников. Например, каждый урок я провожу с географической разминки — «Дата — Событие». Ученики пришли на урок. Записывая дату на доске, школьники вспоминают различные события данного времени, но которые происходили в разные годы. Практику и умения показывать по географической карте страны или природные ландшафты, где произошли данные события. К следующему уроку, ученики самостоятельно готовятся к выступлению, так как дата урока им уже известна из школьного расписания.

На уроках географии использую различные источники информации: учебники, атласы, глобус, справочники. Источником информации является и компьютер. Открываются новые возможности: создание презентаций, слайд — шоу, игры, интерактивное моделирование физических объектов, электронные карты, тестовый контроль.

Для подготовки тематических презентаций и слайд-шоу по географии использую программу POWER POINT, с помощью которой создаю слайды для демонстрации фотографий, рисунков, схем, карт, графиков, диаграмм, текста. Компьютерную презентацию можно использовать в течении всего урока, а также на отдельных этапах учебной деятельности.

Считаю рациональным выводить на экран планы характеристик, описаний, планы практических работ, таблицы, справочные материалы.

На уроках-практикумах учащиеся совершенствуют свои умения составлять карты, заполнять таблицы, работать со статистическими материалами. Большое внимание уделяю тому, какой вклад вносят учащиеся в создание презентаций. Поэтому стараюсь превратить эту работу в творческий процесс с элементами проектной деятельности. В этом случае, на мой взгляд, у учащихся возникает интерес к поиску необходимой информации в различных источниках.

На уроках для развития познавательной деятельности учащихся использую карты — мозаики. Карты-мозаики представляют собой географические как тематические, так и контурные карты, выполненные на картонной ос-



нове. Главная цель работы с такими картами — заинтересовать учащихся, повысить мотивацию деятельности, вызвать желание работать с картой.

Использование карт — мозаик позволяет отработать знание географической номенклатуры, при этом можно использовать самые разнообразные формы самостоятельной деятельности: индивидуальные, парные, групповые. По моему мнению, преимуществ у данной формы работы несколько. Прежде всего, возрастает интерес к предмету, учащиеся во много раз быстрее усваивают правильно номенклатуру, возникает элемент соревнования в знании географической карты. Вот такая самостоятельная деятельность школьников может перейти на ка-

чественно иной, творческий уровень. От сбора готовых карт постепенно ученики переходят к самостоятельному составлению карт-мозаик. При оценке работ учащихся учитываю сложность выполняемого задания, степень самостоятельности и оформления.

Активизация познавательной деятельности ученика без развития его познавательного интереса не только трудна, но и практически невозможна. Вот поэтому в процессе обучения необходимо систематически возбуждать, развивать и укреплять познавательный интерес учащихся и как важный мотив учения, и как стойкую черту личности, и как мощное средство воспитывающего обучения, повышения его качества.

### Литература:

1. Бухвалов В.А. Развитие учащихся в процессе творчества и сотворчества. — М.: Центр «Педагогический поиск», 2000. — 144 с.
2. Васильева Н.Н., Новоторцева Н.В. Развивающие игры для дошкольников. Популярное пособие для родителей и педагогов / Художники Соколов Г.В., Куров В.Н. — Ярославль: «Академия развития», «Академия — К», 1998. — 28 с.
3. Галеева Н.Л., Мельничук Н.Л. Сто приёмов для учебного успеха ученика на уроках географии: Методическое пособие для учителя по освоению и использованию педагогической технологии «ИСУД» — дидактического ресурса личностно-ориентированного образовательного процесса. — 2-е изд. — М.: «5 за знания», 2007. — 128 с.
4. Душина И.В. Методика и технология обучения географии: Пособие для учителей и студентов пед. институтов и университетов/ И.В. Душина, В.Б. Пятунин, Е.А. Таможняя. — М.: ООО «Издательство Астрель»: ООО «Издательство АСТ», 2008. — 208 с.
5. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М., 1973. — 420 с.
6. Савина Ф.К. Формирование познавательных интересов учащихся в условиях реформы школы: Учеб. пособие к спецкурсу. — Волгоград: ВГПИ им. А.С. Серафимовича, 1989, — 67 с.
7. Сиротин В.И. Сборник заданий и упражнений по географии. 6–10 кл. — 2-е изд., стереотип. — М.: Дрофа, 2006. — 265 с.

## Разработка и внедрение инновационной модели управления качеством образования в социально ориентированной школе

Степанов Сергей Владимирович, кандидат педагогических наук, доцент;  
Ставропольский государственный университет

Будникова Валентина Николаевна, директор гимназии №7 (г. Буденновск)

Одной из наиболее актуальных проблем современной школы продолжает оставаться разработка оптимальных условий обеспечения высокого качества образования. Само понятие качества предполагает его оценку со стороны самых различных социальных институтов, а не только самих педагогов и школьных управленцев.

В связи с этим в гимназии №7 г. Буденновска была организована инновационная площадка по разработке и внедрению современной, научно обоснованной модели управления качеством образования в социально ориентированной школе. Одним из важных направлений инновационной деятельности стало обеспечение научно-методического сопровождения внедрения модели управления качеством образования с целью определения опти-

мальных психолого-педагогических, методических, организационных условий ее реализации.

Разработка модели осуществлялась через определение таких социальных объектов-процессов контрольной деятельности, от которых в наибольшей степени зависит качество образования в современной школе. На основе проведенного теоретического анализа и обобщения практики работы образовательных учреждений (ОУ) были определены наиболее существенные, на наш взгляд, условия (истoki) качества образования:

- 1) здоровье детей;
- 2) базовые умения (сформированные еще до поступления в ОУ);
- 3) семья;

- 4) взаимодействие педагогов и детей;
- 5) педагогическая система формирования учебных компетенций (содержание образования, организация образовательного процесса, образовательные технологии и т.д.);
- 6) методическая работа;
- 7) материально-финансовая база ОУ и др.

По каждому направлению, представленному в модели как объект управления качеством образования и его условие, была спланирована конкретная работа, включающая приоритетные мероприятия, стратегически объединяющие различные действия. Например:

1) взаимодействие гимназии с семьей и социумом как условие качества образования включало в качестве стратегического действия организацию и проведение открытых мероприятий;

2) методическая работа как объект управления качеством образования и его условие в качестве стратегического действия включало меры по развитию профессионально-методической компетентности и повышению методической и научно-творческой активности педагогов. Координирование данного направления осуществлялось через постоянно действующий методический семинар «Развитие профессиональной компетентности педагогов как средство повышения качества образования в гимназии»; научные руководители — проф. Л.П. Погребняк и доцент С.В. Степанов), а также через работу специально сформированных творческих проблемных групп педагогов по основным направлениям инновационной деятельности в гимназии («Качество образования в современной школе: подходы, опыт, перспективы», «Социально ориентированная школа: сущность и модели», «Социально успешная личность и условия ее формирования»). В качестве организационно-содержательного средства активизации методической работы по саморазвитию профессиональной компетентности учителя была предложена специально разработанная технологическая карта.

Ход и результаты инновационной работы постоянно обсуждались на заседаниях педагогического совета: «Роль инновационных педагогических технологий в развитии образовательного учреждения и повышении качества образования»; «Профессионализм учителя как условие инновационного развития общеобразовательного учреждения»; «Использование форм и методов инновационных педагогических технологий в гимназии как условие повышения качества образования»; «Профессиональная компетентность педагогических работников как фактор успешной деятельности гимназии на современном этапе»; «Организация работы в рамках инновационной деятельности гимназии с одаренными детьми и детьми, имеющими повышенную мотивацию к обучению». Вопросы работы гимназии в инновационном режиме были представлены на заседаниях Методического совета.

На протяжении всего эксперимента была организована диагностика промежуточных результатов реализации модели управления качеством образования. Было

определено, что за первый год реализации модели управления качеством образования в гимназии реальные изменения в наибольшей степени могли коснуться динамики таких заявленных в модели условий качества образования, как открытость гимназии и улучшение качества методической работы и активизации деятельности педагогов по развитию своего профессионально-методического мастерства.

В этой связи, диагностика включала следующие направления:

1) влияние внедряемой модели на изменение показателей открытости образовательной среды гимназии как одного из условий повышения качества образования;

2) влияние внедряемой модели и результатов работы организованного в гимназии в рамках ОЭР постоянно действующих методических семинаров для педагогов на повышение эффективности методической работы как одного из условий качества образования;

3) влияние внедряемой модели на достижение качества образования в гимназии по традиционным показателям его оценки.

Влияние модели на развитие открытости образовательной среды гимназии как одного из условий повышения качества образования осуществлялось на основе анкеты для повторного изучения показателей открытости образовательной среды (по В.А. Ясвину).

Согласно полученным результатам уже первый год реализации модели управления качеством образования и спланированная работа по развитию взаимодействия учреждения с социумом дали определенный значимый прирост основных показателей открытости образовательной системы гимназии. Наиболее значительные позитивные изменения произошли по показателям широты (посещение учреждений культуры учащимися гимназии, взаимодействие педагогов гимназии с другими образовательными учреждениями — в том числе через участие гимназии №7 в проекте «Гимназический союз России», проведение семинаров в режиме видеоконференцсвязи и др.), а также по показателю «Осознаваемость образовательной среды» (уровень осведомленности об ОУ, связи с выпускниками, активность педагогов и родителей, публичная открытая деятельность гимназии).

Влияние внедряемой модели и других результатов инновационной работы в гимназии на повышение эффективности методической работы как одного из условий качества образования проверялось с помощью опросников «Оценка методической работы», «Оценка практических результатов методической и опытно-экспериментальной работы в школе», «Потребности педагогических кадров в повышении квалификации», а также теста «Исследование готовности педагога к работе в режиме современных технологий, методов и форм организации образовательного процесса».

В опросах приняли участие 44 педагога гимназии.

Наиболее высокие оценки получили в ответах педагогов такие позиции методической работы, как: «Цель и

задачи методической работы объективны, необходимы и ясны» (3,6 балла из 4-х), «Методическая работа учит планировать и организовывать педагогическую деятельность» (3,6 балла из 4-х), «Формы методической работы результативны» (3,3 балла из 4-х).

Наименее высокие оценки получили ответы: «В методических объединениях благоприятный микроклимат способствует творческой деятельности каждого педагога» (2,7 балла) и «Формы методической работы оригинальны» (2,8 балла).

Согласно результатам обработки опросника «Оценка практических результатов методической и опытно-экспериментальной работы в школе», учителя отмечают активность участия в различных профессионально-творческих формированиях (29 человек из 44, т.е. 66% участвуют в работе творческих проблемных групп).

Участие в опытно-экспериментальной работе (ОЭР), по ответам педагогов, в значительной степени способствует повышению их методической, коммуникативной и исследовательской компетенций.

36 педагогов (82%) отметили, что используют в своей работе материалы проводящихся в гимназии семинаров, практикумов, педсоветов, педагогических чтений. Столько же педагогов внедряют на своих уроках современные педагогические технологии или их компоненты, изученные в системе научно-методической работы в гимназии в период ОЭР. При этом 30 учителей (62%) уже отмечают повышение качества своих уроков. 38 педагогов (86,3%) считают, что за последний год качество обучения в гимназии повысилось.

Почти все учителя гимназии (38 из 44, т.е. 86,3%) удовлетворены в той или иной степени методической помощью, организованной в гимназии.

По результатам опроса «Потребности в повышении квалификации» следует отметить высокий уровень самооценки достигнутого профессионализма и методической компетентности, что, с одной стороны, может свидетельствовать о завышенной самооценке, с другой стороны, может служить основанием для администрации гимназии к предъявлению. По отношению к учителям повышенных требований в условиях реализации программы инновационной деятельности.

Тестирование педагогов гимназии №7 г. Буденновска «Исследование готовности педагога к работе в режиме современных технологий, методов и форм организации образовательного процесса» (в опросе участвовали 33 человека) помогало выявить мотивационно-психологическую составляющую управленческого аспекта инновационной деятельности в гимназии по внедрению модели управления качеством образования. Средний балл по гимназии — 12,1 балла, что соответствует среднему уровню готовности к применению современных инновационных педагогических технологий в образовательном процессе. При этом максимальный балл по гимназии — 17, а минимальный — 8.

Количество учителей по зонам ответов: оптимальный уровень готовности — при преобладании ответов, цена вопроса которых 1 и 2 балла (всего 5–10 баллов) — 7 чел. из 33 опрошенных, т.е. 21,2%; средний уровень — преобладание ответов по цене вопроса 2 и 3 балла (10–15 баллов) — 21 чел., т.е. 63,6%; низкий уровень инновационности — соответственно при выборе ответов с ценой 3 и 4 балла (15–20 баллов) — 5 чел., т.е. 15,2%.

Отмечены следующие положительные тенденции:

1. Наибольшая инновационная «продвинутость» коллектива гимназии связана с определением приоритетной направленности своего педагогического стиля на развитие познавательного интереса к предмету, творческую активность (20 ответов, т.е. 66,7% опрошенных). Собственно дисциплинарный момент (аспект традиционной авторитарной педагогики) получил наименьшее число выборов (2 ответа, т.е. 6,1%).

2. Значительная расположенность коллектива к восприятию и применению инновационных педагогических технологий проявилась в ориентации на практическую направленность обучения как одного из ведущих средств мотивации (18 чел., т.е. 54,5%).

3. Большая часть коллектива стремится критически анализировать методические рекомендации, опыт педагогов, собственную деятельность при выборе необходимых средств обучения (16 чел., т.е. 48,5%), а также постоянно меняет свои планы-конспекты в соответствии с новыми научно-методическими подходами (4 чел., т.е. 12,1%). В итоге более 60% учителей (20 чел. из 33 опрошенных) подтверждают готовность работать в инновационном режиме при разработке содержания образования и технологий его реализации.

4. Среди педагогических технологий предпочтение получили также технологии, позиционируемые как инновационные: интерактивные технологии (организационно-деятельностные, ролевые, деловые игры, тренинги, компьютеризированные технологии и др.) — 12 чел., т.е. 36,4% учителей, а также технология индивидуальных образовательных технологий (8 чел., т.е. 24,2%).

Кроме того, в ходе реализации программы ОЭР постоянно осуществляется измерение традиционных показателей качества образования и их корреляция с результатами научно-методической работы в ходе инновационной деятельности.

Таким образом, промежуточная диагностика хода инновационной деятельности показала в целом эффективность принимаемых мер по обеспечению качества образования в гимназии на основе внедрения модели управления качеством. В то же время, полученные результаты позволяют выделить ведущие условия оптимизации качества образования и скорректировать дальнейшее планирование инновационной, опытно-экспериментальной работы в учреждении, в том числе осуществить разработку программы управления качеством образования в гимназии как один из основных результатов инновационной деятельности.

## Особенности профессионального самоопределения старшеклассников

Таланова Светлана Ивановна

Воркутинский филиал НОУ ВПО «Университет Российской академии образования»

**П**роблема профессионального самоопределения молодежи, представлений о своем профессиональном «Я» тех, кто завтра выйдет на рынок труда и будет производительной силой общества, является чрезвычайно актуальной.

Профессиональное самоопределение личности — сложный и длительный процесс, охватывающий значительный период жизни. Его эффективность, как правило, определяется степенью согласованности психологических возможностей человека с содержанием и требованиями профессиональной деятельности, а также сформированностью у личности способности адаптироваться к изменяющимся социально-экономическим условиям в связи с устройством своей профессиональной карьеры.

Процесс профессионального самоопределения включает развитие самосознания, формирование системы ценностных ориентации, моделирование своего будущего, построение эталонов в виде идеального образа профессионала. Личностное самоопределение человека происходит на основе освоения общественно выработанных представлений об идеалах, нормах поведения и деятельности. В настоящее время социальная ориентация во многом определяет профессиональное самосознание человека, его профессиональное самоопределение и профессиональный выбор [5].

Процесс современного профессионального самоопределения может строиться двумя путями:

1 путь — процесс профессионального самоопределения, при котором учитываются лишь социальные и социально-психологические детерминанты, а личностные особенности не являются детерминантными. То есть профессиональный путь строится на внешней мотивации и стимуляции. Субъект в данном случае полезависим от окружающих в своем профессиональном становлении.

2 путь — процесс профессионального самоопределения, при котором индивидуально-психологические особенности влияют на успешность профессионального становления. Через призму личностных особенностей строятся отношения с социумом в контексте профессионального развития. Данный путь профессионального развития является более адекватным и приводит человека к успеху в профессии.

Процесс окончательного принятия решения о выборе профессии и профессионального учебного заведения, рода работы осуществляется в выпускных классах общеобразовательной школы.

У большинства молодых людей выбор профессии основывается на существующих в обществе стереотипах, что мешает найти себя в мире профессий и создает психологические трудности:

1. Расхождение понятий «работа» и «профессия».

2. Расхождение между оплачиваемостью работы и собственными интересами.

В результате в установке современной молодежи «через высшее образование к высокооплачиваемой работе» прослеживается отсутствие или игнорирование продуктивных установок, нацеленных на рост и развитие своего потенциала: диплом по «престижной» специальности рассматривается как возможность повысить конкурентоспособность на рынке труда и «допуск» к работе с высокой зарплатой.

Специфика трудностей, связанных с профессиональным самоопределением, получением образования и дальнейшим трудоустройством молодых людей в современных условиях, требует поиска новых форм работы по решению этих трудностей.

Основой выбора профессии сегодня являются представления личности о будущем, которые выводят ее за рамки наличной ситуации и являются программой ее развития. Автономная личность ориентируется в мире профессий: осознает смысл профессиональной деятельности, знает требования профессий и перспективы их развития, способна согласовать профессиональную деятельность с другими важными жизненными контекстами.

Поведение автономной личности на рынке труда предполагает общую ориентировку в социально-экономической ситуации, знание вакансий, а также наличие навыков поиска работы, составления резюме, прохождения собеседования и т.д. Личность, которая не готова удовлетворять требованиям реальности, оказывается невостребованной. Относительный баланс между спросом и предложением рабочей силы может быть достигнут при наличии профессиональной компетентности. Таким образом, вектор профориентационной работы должен быть смещен с позиции «Кем быть?» на позицию «Каким стать?» [6].

В наше время, когда информационный поток сообщений, касающихся путей трудоустройства, (выбора учебного заведения для продолжения обучения, временной и сезонной занятости, кружках и секциях, в которых можно развить свои способности, приобрести дополнительные умения и навыки и т.д.) велик и разрознен, выпускнику, желающему продолжить свое образования (или трудоустроиться), становится все труднее сделать свой выбор.

Часто старшеклассники при достаточно большом количестве учебных заведений города затрудняются сделать правильный профессиональный выбор. Это происходит как из-за недостаточной профориентационной работы (выпускники не достаточно хорошо знают, какая специальность подходит для них больше всего, свои личностные особенности, склонности), так и из-за нехватки информации об учебных заведениях.



В этом случае предпочтение отдается не тому вузу, где есть специальности, которые, в силу его индивидуальных особенностей, наиболее подходят ему, а тому вузу, который находится ближе к дому, конкурс меньше, друзья учатся, родители рекомендуют и так далее. В этом случае проигрывает подросток (хорошо, если специальность ему понравится, и он будет прилежно учиться, иначе он потеряет время попусту), теряет вуз (студент не желает учиться), государство и родители теряют средства на учебу посредственного работника.

Часто не готовый психологически и морально к профессиональному выбору потенциальный абитуриент документы в несколько вузов с одной установкой — «лишь бы куда-нибудь поступить». Скорее всего, такой подход к выбору будущей специальности негативно повлияет на него, как на формирующегося специалиста и отразится на его квалификации [4].

Чтобы решить эти проблемы необходимо в первую очередь проводить систематизированную профориентационную работу в школах, начиная постепенно вводить детей в мир профессий со среднего звена.

Благодаря переходу к рыночным отношениям расширился круг выбора профессии. Однако из-за недостаточной осведомленности у школьников складывается неправильное представление о многих из них. Случается так, что какой-то вид занятий может увлечь при более детальном ознакомлении с ним. Поэтому одна из основных задач — обратить внимание старшеклассников на те профессии, по которым бывают вакансии, как можно подробнее рассказать о них. [3].

Результаты экспериментальных исследований показывают, что многие выпускники средней школы выбирают профессию без достаточного основания, затрудняясь мотивировать свой выбор. Этот выбор в подростковом возрасте может быть осуществлен под влиянием случайно возникшего интереса или внешних обстоятельств, под влиянием родителей и, что весьма часто встречается, может являться актом подражания сверстникам. Даже в том случае, если выбор профессии мотивирован, успешность профессионального самоопределения не может быть до конца гарантирована. Формирование устойчивого положительного отношения к профессии — и это надо особо подчеркнуть — происходит только в ходе самой профессиональной деятельности.

В отечественной литературе неоднократно обсуждались результаты экспериментальных исследований зависимости профессионального самоопределения от таких факторов, как характер взаимоотношений учащихся друг с другом и с преподавателями (на стадии формирования профессиональных намерений), специфика ди-

дактической системы профессионального обучения (на стадии подготовки к избранной профессиональной деятельности), характер требований, предъявляемых к работнику, особенности сферы межличностных отношений на производстве (на стадии вхождения в профессию). Вместе с тем существует острый недостаток в исследованиях, представляющих целостную картину влияния различных факторов на динамику профессионального самоопределения на всех стадиях профессионального становления личности

Отсутствие достаточно глубокой профессиональной направленности у выпускников не исключает возможности ее формирования в период учебы в институте. Поэтому задача школы (также семьи и общества) состоит в том, чтобы выбор профессии оказывался логическим следствием постепенного повышения уровня профессиональной направленности, т.е. формирование в процессе обучения и жизнедеятельности учащихся деятельностно — смыслового единства — совпадения ценностно-смыслового (формирование жизненных смыслов) и предметно-действенного (выбор адекватной смыслу деятельности) аспектов деятельности [1].

Развитию профессиональной направленности необходима такая организация деятельности учащихся, которая актуализировала бы противоречие между требованиями предпочитаемой деятельности и ее личностным смыслом для человека. Удовлетворенность выбранной профессией, и, следовательно, успешность в ней, зависит от того, насколько выбранный вид деятельности соответствует типу личности

Для эффективного профессионального выбора необходимы:

- рациональность решения жизненных задач;
- достижение автономии;
- ориентация на будущее;
- сформированность профессиональных интересов и общих трудовых навыков;
- некоторый опыт практической работы.

Отсутствие достаточно глубокой профессиональной направленности у выпускников не исключает возможности ее формирования в период учебы в институте. Поэтому задача школы (также семьи и общества) состоит в том, чтобы выбор профессии оказывался логическим следствием постепенного повышения уровня профессиональной направленности, т.е. формирование в процессе обучения и жизнедеятельности учащихся деятельностно — смыслового единства — совпадения ценностно-смыслового (формирование жизненных смыслов) и предметно-действенного (выбор адекватной смыслу деятельности) аспектов деятельности [2].

#### *Литература:*

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология: Учебное пособие для студентов вузов. — М.: Академия, Раритет — 2007.
2. Альбуханова-Славская К.А. Жизненные перспективы личности // Психология личности и образ жизни. — М.: Наука, 1988.



3. Головаха Е.И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи. — Киев: Наукова думка, 2008.
4. Климов Е.А. Психология профессионала. — М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2006.
5. Пряжников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение. — М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2006.
6. Чистяков Н.Н., Захаров Ю.А., Новикова Т.Н., Белюк Л.В. Профессиональная ориентация молодежи. Учебное пособие. — Кемерово: КГУ, 2008.

## Применение метапредметного подхода в дистанционном образовании

Хан Елена Юрьевна, аспирант

Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университет им. Н.Г. Чернышевского (г. Чита)

*В статье предлагаются критерии, показатели и предпосылки оценки сформированности предметных, метапредметных и личностных знаний обучающихся в соответствии с требованиями ФГОС. Рассматриваются особенности работы с детьми, имеющими ОВЗ и нормально развивающимися сверстниками в рамках реализации метапредметного подхода.*

Введение в учебно-воспитательный процесс образовательных учреждений дистанционной формы обучения с использованием компьютеров и других технических средств предоставляет возможность ускорения развития обучающихся, а также частично решает вопрос маргинализации (неравенство доступа к образовательным ресурсам в мегаполисе и провинции, при сохранении и ограниченных возможностях здоровья (ОВЗ)). Особенно остро эта проблема стоит перед сельскими школами и образовательными учреждениями, обучающими детей-инвалидов на дому. Например, Иркутская область по количеству инвалидов (13,1 тыс. чел.) занимает 5-ое место в Сибирском округе. Доля инвалидов среди населения Иркутской области ежегодно увеличивается. Так с 2008 по 2009 г. количество инвалидов увеличилось на 6,3%. В общей численности населения Иркутской области удельный вес инвалидов в 2009 году составил 9,1%. Из них 94,4% — лица старше 18 лет, 5,6% — лица младше 18 лет [4].

В связи с обучением в образовательных учреждениях России детей с ОВЗ вместе со здоровыми сверстниками нашли широкое внедрение разные типы и виды моделей и форм интегрированного обучения. Россия вошла в период развития, характеризующийся «усилением в обществе гуманистических тенденций, признанием права лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) на совместное существование с остальными членами социума; пониманием эффективности индивидуального подхода в обучении не только к детям с ОВЗ, но и к нормально развивающимся сверстникам» [5, с. 3]. Это вызывает необходимость разработки новых моделей, форм, содержания и организации образовательного процесса для всех обучающихся, независимо от наличия или отсутствия у них ограничений возможностей здоровья, с целью подготовки к самостоятельной жизни в обществе.

В настоящее время внедрен Федеральный Государственный Образовательный Стандарт (ФГОС) [15] для нормально развивающихся детей и разработан проект ФГОС для детей с ОВЗ [6]. Авторы концепции Специального Федерального Государственного Образовательного Стандарта (СФГОС) для детей с ОВЗ ставили цель: эволюционно перейти от двух параллельных систем образования (общей и коррекционной направленности) к единой национальной системе, обеспечив механизм взаимодействия общего и специального образования и сделав регулируемым процесс совместного обучения детей с ОВЗ и их нормально развивающихся сверстников. Таким образом, обеспечивается беспрепятственный переход обучающихся из одного типа образовательного учреждения в другой.

Отличия названных стандартов состоят в следующем: ФГОС для детей с ОВЗ может быть представлен только в описании его вариантов, являющихся «...интегральными характеристиками, прямо соответствующими наличествующему диапазону различий в возможностях и потребностях получения образования детьми с ОВЗ» [6]. Н.Н. Малофеев, О.С. Никольская, О.И. Кукушкина, Е.Л. Гончарова в основных положениях ФГОС для детей с ОВЗ указывают на необходимость обеспечения особой пространственной и временной организацией образовательной среды обучающихся, расширения образовательного пространства за пределы ОУ. В содержание обучения детей с ОВЗ внесены специальные разделы, не присутствующие в программах образования нормально развивающихся сверстников (например, для глухих обучающихся — обучение жестовой и дактильной речи и др.). В силу сказанного необходимо использовать «специальные методы, приемы и средства обучения (в том числе специализированные компьютерные техно-

логии), обеспечивающие реализацию «обходных путей» обучения». «Предмет стандартизации образования детей с ОВЗ в своей основе совпадает с общим, поскольку оба они обеспечивают образование ребенка развивающегося, образующегося, социализирующегося» [6]. Поэтому достижения всех обучающихся в общеобразовательных учреждениях (ОУ) оцениваются по тем же критериям, что и дети без ограниченных возможностей здоровья.

В литературных источниках имеются разные подходы к трактовке понятия «дистанционное образование». Мы считаем неприемлемым приравнивать дистанционное образование к компьютерной технологии, несмотря на то, что именно так оно декларируется в единой концепции ФГОС для детей с ОВЗ. Дистанционное образование — это более широкое, по сравнению с дистанционным обучением (ДО), понятие, подразумевающее систему, «в которой реализуется процесс дистанционного обучения и осуществляется индивидуальное достижение и подтверждение образовательного ценза» [1, с. 36].

ФГОС как конвенциональная норма, регулирующая общественный договор о требованиях к результатам общего образования, диктует критерии образовательного ценза. Он позволяет оценить достижения обучающихся в школах. Современный Федеральный Государственный Образовательный Стандарт (ФГОС) второго поколения предусматривает опору на «резервы» психического развития с целью достижения личностных, метапредметных и предметных результатов обучающимися. Требования ФГОС распространяются не только на очное, но и на дистанционное образование.

Дистанционное образование позволяет всем школьникам, оставаясь на своих «микрорайонах» (сельская школа, дом и др.), параллельно очному образованию получать дистанционное. Подобная организация образовательного процесса частично снимает вопрос маргинализации и дает возможность всем категориям обучающихся получать полноценное общее образование доступного и нужного уровня и профиля.

Качество полученного образования оценивается по состоянию предметных, метапредметных и личностных результатов. В данной статье пойдет речь о метапредметном подходе, декларирующем в соответствии с ФГОС второго поколения овладение обучающимися не только системой знаний, но и универсальными способами действий, необходимыми для самостоятельной добычи информации. Метапредметные действия представлены универсальными учебными действиями, необходимыми для самостоятельного обучения. Важность реализации метапредметного подхода в дистанционном образовании не вызывает сомнения.

Самостоятельность обучающихся приобретает особое значение в силу удаленности педагога и ученика друг от друга. Актуализируются взаимодействия ученика и членов его семьи, помогающих при необходимости выполнять определенные операции на оборудовании (этап

перехода от актуального уровня владения техникой при выполнении операций к ближайшему уровню). Еще К.Д. Ушинский писал, что самостоятельные мысли вытекают только из самостоятельно приобретенных знаний о тех предметах и явлениях, которые окружают ребенка. Уверенное владение средствами дистанционного обучения позволит ученикам получать полноценное образование сначала под руководством учителя, а затем самостоятельно. Константин Дмитриевич подчеркивал необходимость совместной работы педагога и ученика, «... чтобы предмет непосредственно отражался в душе дитяти и, так сказать, на глазах учителя и под его руководством ощущения дитяти превращались в понятия, из понятий составлялась мысль и мысль облекалась в слово» [14]. Одним из главных целевых ориентиров образовательного стандарта является такая перестройка процесса обучения, когда приоритетна самостоятельная деятельность обучающегося, в том числе мыслительная. Д.И. Фельдштейн пишет, что формирование самостоятельности происходит в совместной деятельности, где актуален не монолог учителя, а диалог между учеником и учителем, учитывающим особенности детства «как особого слоя общества» [13].

Если рассматривать умение как возможность осуществить какое-либо действие (операцию), то «умение предшествует навыку, который рассматривается как более высокий (автоматический, отработанный) уровень овладения действиями» [10, с. 120]. Таким образом, навык характеризуется переходом умений в «автоматизированный режим». Автоматизация применения метазнаний в учебной деятельности — результат успешной реализации спроектированных метапредметных действий обучающихся. Ю.В. Скрипкина [8], Н.И. Аксенова и др. [7] указывают, что в ФГОС под метапредметными результатами понимаются обобщенные способы деятельности, применяемые как в рамках образовательного процесса, так и в реальных жизненных ситуациях.

Е.Д. Божович рассматривает условия и критерии оценки эффективности современного обучения. Автор указывает, что в ходе оценочных мероприятий следует обращать внимание на ряд критериев. Мы дополнили критерии и показатели Е.Д. Божович [3], учитывая современные требования ФГОС [15] в предметной области «филология» и обращая особое внимание на метазнания, необходимые как в очном обучении в ОУ, так и в ДО.

Метапредметные результаты обучающихся представлены освоенными универсальными учебными действиями (УУД), обеспечивающими овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу умения учиться. В науке круг этих УУД до конца не определен, и научные школы продолжают обсуждать их перечень. Выбор УУД метапредметной направленности во многом обусловлен насущными потребностями детей и компетенциями, необходимыми для реализации очного и дистанционного образования.

Представленные в таблице 1 материалы ориентированы на оценку результатов обучающихся в образова-

Таблица 1

Критерии, показатели и предпосылки сформированности предметных, метапредметных и личностных знаний, необходимых для эффективной организации дистанционного обучения (образовательная область «филология»)

Критерии	Показатели	Предпосылки	Проявление этих предпосылок	Уровень результативности усвоения знаний
Предметные результаты	Соответствие требованиям ФГОС к результатам образования в образовательной области «филология»	Предметные показатели	По классам обучения	Соответствие достижений планируемым результатам:  — Первый уровень результативности — обучающийся приобрел знания-знакомства, позволяющие ему осознанно различать явления и связанную с ними информацию.
Метапредметные результаты	Познавательные	УУД: проводить анализ, синтез, преобразование имеющихся текстов; создавать собственный текст	Проведение анализа любого вида текстов (например, в начале обучения — анализ графического знака; в более позднем периоде обучения — научного, популярного, художественного и др. текстов — в зависимости от программы и периода обучения).	— Второй уровень результативности — обучающийся приобрел знания-копии, дающие возможность репродуцировать усвоенную часть учебной информации
			Проведение синтеза любого вида текстов.	
			Проведение преобразований любых видов текстов в соответствии с поставленной задачей.	
			Порождение собственных любых видов текстов.	
		УУД: сопоставлять и использовать формы предъявления учебного материала	Сопоставление наглядных и вербальных форм предъявляемого материала.	— Третий уровень результативности — обучающийся приобрел знания-умения, позволяющие применять полученную информацию в практической деятельности.
			Оптимальность выбора взаимосвязанных форм предъявления учебного материала для собственного ответа или решения поставленной задачи	
		УУД: ориентироваться в структуре учебного задания и связях его компонентов	Выполнение инструкции, предъявляемой в вербальной или наглядной форме в ходе выполнения задания.	— Четвертый уровень результативности обучающийся приобрел знания-трансформации, через которые полученные ранее знания переносятся на решение новых задач, новых проблем (уровень творчества).
			Работа по образцу при выполнении задания. Достижение требуемого результата при выполнении задания.	
		УУД: составлять собственный оригинальный продукт	Составление собственных оригинальных продуктов (заданий, моделей, схем, знаков для решения задач и др. вербальных и наглядных продуктов, не представленных где-либо).	

	Регулятивные	УУД: оценивать правильность выполнения действия на уровне адекватной ретроспективной оценки	Планирования своих действий в соответствии с поставленной задачей
		УУД: контролировать свои действия в соответствии с поставленной задачей	Осуществления своих действий в соответствии с поставленной задачей
		УУД: работать с информацией и ресурсами	Внесение необходимых корректив в действие во время его выполнения и после его завершения с учетом характера допущенных ошибок
			Осуществление поиска информации с использованием ресурсов (библиотек, интернета и др.)
			Систематизация подобранных информационных материалов (в виде схемы и др.).
	Коммуникативные	УУД: адекватно использовать речевые средства для решения коммуникативных задач	Выбор эффективных способов решения поставленной задачи с ориентацией на ситуацию успеха.
			Регуляция своего действия.
			Регуляция действия собеседника.
		УУД: способность сотрудничать	Способность дружить, осознанно выбирать круг общения, направленный на освоение гендерной роли
			Готовность слушать, вести диалог.
Личностные результаты	Соответствие требованиям ФГОС к результатам образования	Личностные показатели	Признание возможности существования разных точек зрения.
			Понимание подходов к решению проблем.
			Проявление любознательности, интереса, активное познание мира
			Выполнение правил здорового и безопасного образа жизни для себя и окружающих
			Принятие ценностей межличностных отношений и «Кодекса товарищества» (право свободного выбора, справедливости, уважения, взаимопомощи, личного достоинства)
			Способность конструктивно разрешать конфликтные ситуации, работать в команде и быть лидером
			Инициативность, готовность нести ответственность перед самим собой, другими людьми за результаты и последствия своих действий

тельной области «филология» при условии обучения как в очном, так и дистанционном режиме. Критерии учебной работы ребенка ориентированы не только на «...владение школьниками ... знаниями, но и метазнаниями, т.е. знаниями о знаниях — приемах и средствах усвоения учебного материала, «открытия» нового знания, переработки информации, данной в разных знаковых формах» [3].

А.В. Гордеевой было выявлено, что до 14–17-летнего возраста дети не воспринимают компьютер как коммуникатор, а считают его реципиентом, что обусловлено возрастными особенностями в реализации потребности в общении [11]. Отношение к компьютеру как к машине, получающей команды от пользователя, предполагает наличие ряда качеств у людей, дающих эти команды. А.С. Белкин [2] указывает, что при определении доминирующего направления и технологии педагогического воздействия следует учитывать закономерности учебно-воспитательного процесса, методы, приемы, средства организации общения, а также особенности диагностики результатов с целью прогнозирования тенденций развития обучающихся. В полной мере это можно отнести как к очному, так и к дистанционному образованию.

Дистанционное образование — это двусторонний процесс, связанный с передачей и получением знаний через синхронные и асинхронные учебные системы информации предметного, метапредметного и личностного характера. В научных источниках до сих пор отсутствует единая классификация методов, методик и технологий ДО, хотя это может раскрыть резервы и возможности перестройки учебного процесса, моделирования в нем творческих ситуаций, ведя поиск новых индивидуальных и коллективных форм обучения, мобилизующих возможности и стимулируя сотворчество педагогов и обучающихся. В ходе педагогической работы с обучающимися в филологической области К.Д. Ушинский советовал на начальном этапе обучения учитывать, что «дитя мыслит формами, образами, красками, звуками, ощущениями вообще, и тот воспитатель напрасно и вредно насилует бы детскую природу, кто захотел бы ее заставить мыслить иначе» [14].



Рис. 1. Наглядность, активизирующая УУД

Одним из приоритетных направлений психолого-педагогических исследований ученых и аспирантов в современной ситуации исторически значимых изменений общества и ребенка Д.И. Фельдштейн называет выявление путей и возможностей построения системы взаимодействия с мощным средством воздействия — информационным потоком, поступающим из Интернета [12]. Расширение и качественное изменение знаниевого пространства и необходимость взращивания личностей делает неотложной задачу разработки и внедрения целостной педагогической модели, опирающейся на фундаментальные психолого-педагогические исследования и направленной на формирование системы знаний, дающей личности свободу мысли.

Нами разработана модель системы обучения графической грамотности младших школьников посредством метапредметных действий ассоциативных образовательных процессов с элементами технологической карты. В рамках данной модели предусмотрено три этапа работы. Одной из основных идей на третьем этапе работы является мысль о применении ассоциативной технологии в условиях дистанционного образования детей. На этом этапе работы обучающиеся проявляют творческий поиск, познавательный интерес, активную личностную позицию.

Технологическим решением реализации метапредметного подхода в условиях «обучающей предметной среды» является наличие у всех участников ДО технического оборудования: компьютеров, компьютерных программ, электронных библиотек с книгами, а также ресурсы мультимедийного и цифрового оборудования. Использование перечисленных ресурсов позволяет стать ребенку маленьким исследователем сложного окружающего мира. Так использование цифрового микроскопа позволяет посмотреть на знакомые вещи с другой стороны. Например, ребенок рассмотрел в микроскоп свои руки. Он увидел как выглядит кожа и количество грязи на пальчиках. Результат — ребенок регулярно моет руки и напоминает об этом другим. Другой пример. Из Интернета был загружен рисунок (Рис. 1). Он использовался учителем в качестве наглядности, позволяющей активизировать УУД.



Рис. 2. Работа ребенка (Алина П.)



Все дети разные. Поэтому представленная в этой наглядности композиция вызвала разные ассоциации у обучающихся. П. Алина увидела на Рис. 1 печатную букву Ш и по аналогии придумала и создала собственный рисунок печатной буквы Ж. Другой ребенок обратил внимание не только на схожесть композиции с буквой Ш, но и на одетый на голову девочки колпачок-колокольчик. А. Катя: «Буква Ш обозначает глухой звук. Вот колокольчик и одет на голову девочки. Так он не может звучать. А я нарисовала колокольчик с буквой Ж, потому что [Ж] — звонкий звук. Колокольчик нельзя одевать на голову, потому что нужно, чтоб ему ничто не мешало звучать». Имеется и такое соображение, что композиция на Рис. 1 означает рождение жизни. Дети познают мир, природные явления, вкладывая при этом свои значимые для них смыслы в изучаемый материал. Создавая собственные образы и устанавливая лично значимые ассоциативные связи, обучающиеся лучше запоминают образы изучаемых букв и соответствующих им звуков. Осуществляется творческий перенос полученных знаний на новую ситуацию.

Использование на уроке различных средств, активизирующих ассоциативную деятельность детей, вызывает необходимость опоры на регулятивные, коммуникативные и познавательные составляющие метапредметности. Это способствует повышению уровня результативности усвоения знаний.

Использование ресурсов дистанционного образования позволяет осуществлять работу в рамках ассоциативного образовательного пространства. Здесь ситуативные конструкции ассоциативного поля позволяют производить построение реального или воображаемого образа, схем в условиях выхода за рамки обычных предметов. Доступны: опора на ключевые первосмыслы (слово, цвет, звук, знак и т.д.), «вчувствование» в мир природы и др.

Наиболее точным среди известных определений дистанционного обучения нам видится трактовка А.А. Андреева и В.И. Солдаткина: «Дистанционное обучение — это целенаправленный процесс интерактивного взаимодействия обучающихся и обучающихся между собой и со средствами обучения, инвариантный (индифферентный) к их расположению в пространстве и времени, который реализуется в специфической дидактической системе» [1, с. 33]. Ключевым (системообразующим) элементом содержания определения «дистанционное обучение» в данном случае является понятие «дидактическая система». Авторы выделяют в ней 12 элементов (подсистем), участвующих в реализации процесса дистанционного обучения: цель, содержание, обучающие, обучаемые, методы обучения, информационно-образовательная подсистема (средства обучения), формы обучения, материально-техническая подсистема, финансово-экономическая подсистема, нормативно-правовая подсистема, идентификационно-контрольная подсистема и маркетинговая.

Состояние этих подсистем следует учитывать в ходе моделирования метапредметных действий школьников в дистанционном обучении.

Дистанционное обучение (ДО) является одним из элементов системы непрерывного образования, имеющим свои характерные особенности: гибкость, модульность, параллельность, асинхронность/синхронность, экономическая эффективность, новая роль педагога, специализированный контроль качества образования, использование специализированных технологий и средств обучения, опора на современные средства передачи образовательной информации. Характерные особенности дистанционного обучения (ДО) актуализируют проблему создания образовательной среды дистанционного образования (Доб).

При создании образовательной среды следует учитывать отличительный признак ДО — функционирование в условиях единого информационного образовательного пространства. Поэтому следует вести речь об информационно-образовательной среде дистанционного образования (ИОС ДОб). ИОС ДОб представляет собой системно организованную совокупность средств передачи данных, информационных ресурсов, протоколов взаимодействия, аппаратно-программного и организационно-методического обеспечения, ориентированного на удовлетворение образовательных потребностей пользователей [9]. По способу получения учебной информации различают: синхронные учебные системы (системы on-line, в реальном времени) и асинхронные системы (системы off-line). Синхронные системы предполагают одновременное участие в процессе учебных занятий ученика и учителя. К таким системам относятся: web-чат, ICQ, Skype, IRC (Internet Relay Chat), интерактивное TV, web-телефония, телеконференции Net Meeting, Telnet.

Единое информационно-образовательное пространство, в котором взаимодействуют участники образовательного процесса, позволяет воспроизвести один и тот же материал разными способами. Например, видеоматериал можно записать на пленку, видеокассету, передать по кабельным сетям или через спутниковую связь. В некоторых случаях способ воспроизведения материала имеет значение для обучающегося, а в некоторых нет. Для аудиалов наиболее приемлем тот вид подачи материала, который воздействует на орган слуха, для визуалов — на орган зрения. Для кинестетиков не столько важен вид подачи материала и канал связи, сколько собственные движения при его воспроизведении (органы артикуляции и др.) позволяют наиболее полноценно этот материал усвоить.

Таким образом, возможен индивидуальный подход при подаче материала в дистанционном режиме. Критерии, указанные в статье, позволяют оценить качество образования всех обучающихся в соответствии с ФГОС.

*Литература:*

1. Андреев А.А., Солдаткин В.И. Дистанционное обучение: сущность, технология, организация. — М.: Издательство МЭСИ, 1999. — 196 с.
2. Белкин А.С. Основы возрастной педагогики: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2000. — 192 с.
3. Божович Е.Д. Психолого-педагогические критерии эффективности обучения и принципы построения контрольно-диагностических заданий // Нетрадиционные способы оценки качества знаний школьников / Под ред. Е.Д. Божович, — М., 1995, — С. 7–10.
4. Долгосрочная целевая программа Иркутской области «Доступная среда для инвалидов» на 2011–2015 годы, утвержденная постановлением Правительства Иркутской области от 12 октября 2010 г. №248-пп // [society.irkobl.ru/sites/society/programs/.../ProgramDostupSreda.doc](http://society.irkobl.ru/sites/society/programs/.../ProgramDostupSreda.doc)
5. Екжанова Е.А. Основы интегрированного обучения: пособие для вузов / Е.А. Екжанова, Е.В. Резникова, — М.: Дрофа, 2008. — 286. [2] с.
6. Малофеев Н.Н., Никольская О.С., Кукушкина О.И., Гончарова Е.Л. Единая концепция специального федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья: основные положения: <http://www.permedu.ru/Files/3003201120285146.doc>
7. Метапредметное содержание образовательных стандартов [Текст] / Н.И. Аксенова // Педагогика: традиции и инновации: материалы междунар. заоч. науч. конф. (г. Челябинск, октябрь 2011 г.). Т. I / Под общ. ред. Г.Д. Ахметовой. — Челябинск: Два комсомольца, 2011. — С. 104–107
8. Метапредметный подход в новых образовательных стандартах: вопросы реализации. Новые образовательные стандарты. Метапредметный подход. [Электронный ресурс]: Материалы пед. конф., Москва, 17 декабря 2010 г. / Центр дистанц. образования «Эйдос», Науч. шк. А.В. Хуторского ; под ред. А.В. Хуторского. — М.: ЦДО «Эйдос», 2010 // Интернет-магазин «Эйдос»: [сайт]. [2010]. URL: <http://eidos.ru/shop/ebooks/220706/index.htm>
9. Овсянников В.И., Густырь А.В. Введение в дистанционное образование [Текст] / В.И. Овсянников, А.В. Густырь, — М.: РИЦ «Альфа» МГОПУ, 2000, — с. 264
10. Педагогика: теории, системы, технологии: учебник для студ. высш. и сред. учеб. заведений / [С.А. Смирнов, И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов и др.] ; под ред. С.А. Смирнова. — 7-е изд., стер. — М. : Издательский центр «Академия», 2007, — 512 с.
11. Психологические особенности персонификации компьютера у различных категорий пользователей // Вісник Харківського університету. Сер. психологія. — Харків, 2002. — №550. — Ч.1. — С. 58–60
12. Психолого-педагогические проблемы построения новой школы в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития / Д.И. Фельдштейн // Образование и общество. — 2010. — №3. — с. 76–83
13. Сущностные особенности современного детства и задачи теоретико-методологического обеспечения процесса образования [Текст] / Д.И. Фельдштейн // Педагогика. — 2009. — №1. — С. 8–14
14. Ушинский К.Д. О первоначальном преподавании русского языка. Собрание сочинений, М., 1974. OCR Biografia. Ru: <http://www.biografia.ru/arhiv/93.html>
15. Федеральный Государственный Образовательный Стандарт: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=223>
16. Яндекс картинка (Рис. 1. Образец): <http://illustrators.ru/illustrations/343328>

## **Модель воспитания волевых качеств подростков в условиях школьных спортивных клубов**

Чедова Татьяна Ивановна, аспирант

Чайковский государственный институт физической культуры

**А**нализ практики работы секций каратэ в рамках школьных спортивных клубов, проведенный в ходе констатирующего эксперимента показал, что воспитание волевых качеств подростков, занимающихся этим видом спорта, носит стихийный характер. Педагогами не ведется

планирование и учет результатов работы по формированию волевых качеств подрастающего поколения.

Элементы воспитания и формирования волевых качеств подростков ограничены их включением в структуру физкультурно-спортивного аспектов тренировочных за-

нятий, что не позволяет с полной эффективностью использовать морально-волевой воспитательный потенциал данного единоборства.

В программах дополнительного образования, по которым работают педагоги и в планах воспитательных мероприятий предусмотрены беседы на исторические и этические темы, связанные с традициями боевых искусств. Но отсутствуют темы, освещающие вопросы влияния спорта на формирования волевых качеств, необходимости самовоспитания, сущности основных волевых качеств.

Анкетирование и беседы с педагогами-тренерами показали, что они понимают воспитательную ценность учебно-тренировочных занятий восточным боевым единоборством каратэ и даже видят в воспитании подрастающего поколения главный результат своей педагогической деятельности. Основными методами воспитания они считают приучение подростков к дисциплине, к соблюдению этики боевых искусств, а также способности к преодолению физических и психологических нагрузок.

При этом педагоги-тренеры не смогли четко определить, какие именно волевые качества, и какими способами они воспитывают, не имели представления о способах мониторинга уровня сформированности волевых качествах учеников, морально-волевого поведения. По словам тренеров, становление подростков идет само по себе, благодаря объективным условиям спортивной деятельности.

Анкетирование родителей подростков, занимающихся в секции каратэ, показало: всего 14 % из них (родителей) надеются, что их сын сделает спортивную карьеру и добьется высоких результатов; 37 % родителей мотивируют свою поддержку занятий ребенка, потому что спорт способствует сохранению здоровья; 49 % родителей юных спортсменов основным мотивом выбора дисциплины каратэ видят воспитание характера и морально-волевых качеств (приложение 2 (анкета для родителей)).

Исследование показало, что 68 % родителей не отметили случаев взаимодействия с тренерами по поводу волевых качеств их детей. При этом, 32 % родителей имели единичные контакты с тренерами, так или иначе связанные с воспитанием подростков (нарушения дисциплины, лень, нерешительность). 98 % родителей не смогли вспомнить факты педагогического взаимодействия тренеров с классными руководителями или учителями их детей.

Опрос родителей показал их заинтересованность в воспитании волевых качеств, учитывая, что это не будет противоречить формированию нравственных качеств их детей. Но системы педагогического взаимодействия тренеров с родителями и учителями подростков выявлено не было.

В ходе анкетирования подростков, занимающихся каратэ, предполагалось получить данные о мотивации спортсменов, занимающихся каратэ; сформированности представлений подростков о волевых качествах и морально-волевом поведении; понимании подростками воспитательной роли вида спорта, которым они занимаются (приложение 3).

Анкетирование показало, что среди причин, по которым подростки стали заниматься каратэ, на первом месте стоит желание стать сильным и научиться приемам самообороны. Такой выбор сделали 56 % подростков. 19 % юных спортсменов занимаются, чтобы добиться высоких спортивных результатов; 8 % подростков тренируются, чтобы достичь совершенства в своем развитии и обрести уверенность в себе; 11 % — занимаются, потому что это модно; 6 % опрошенных учеников изучают каратэ, чтобы отомстить обидчику.

Самостоятельное решение начать заниматься каратэ приняли 48 % опрошенных подростков, 31 % из них — сделали это под влиянием родителей, 16 % — по примеру друзей и 5 % — по другим причинам.

Для изучения представлений подростков о сущности волевых качеств мы исследовали представления подростков об образце воплощения волевого поведения. Эталонном волевого поведения 58 % опрошенных нами подростков считают своего тренера, 21 % — выдающихся спортсменов, для 11 % — это отец или родственник, 4 % подростков не имеют идеала, а 6 % — не поняли сути вопроса и затруднились с ответом.

На вопрос о том, какие волевые качества человека они могут назвать, опрошенные нами подростки перечисляли целеустремленность, силу воли, смелость. Все опрошенные подростки считают, что тренировки в секции каратэ ШСК «Гепард» способствуют воспитанию у них как волевых, так и нравственных качеств. Опрос подростков показал, что многие из них имеют частичные представления о волевом поведении и осознают влияние занятий каратэ в школьном спортивном клубе на развитие у них волевых качеств, но при этом они затрудняются назвать, какие именно волевые качества они знают. Их перечень ограничивается двумя-тремя качествами.

Изучение особенностей развития силы воли у подростков, занимающихся каратэ в школьном спортивном клубе «Гепард» проводилось нами с помощью методики «Самооценка силы воли», предназначенной для обобщенной характеристики проявления силы воли.

Результаты исследования, представленные в табл. 1, свидетельствуют о том, что количество учеников, имеющих высокий уровень сформированности силы воли в контрольной и экспериментальной группах примерно одинаковый на начало эксперимента.

Полученные в ходе констатирующего эксперимента данные, позволили нам предположить, что существующая система воспитательной работы в секциях каратэ не является достаточно эффективной, с точки зрения формирования морально-волевого потенциала юных спортсменов. Это обуславливает необходимость теоретической и практической разработки этой проблемы.

Теоретический анализ литературы по проблеме воспитания волевых качеств подростков в физкультурно-спортивной деятельности, а также результаты констатирующего эксперимента позволили нам разработать структурно-динамическую модель воспитания волевых

Таблица 1

Состояние сформированности силы воли у подростков, занимающихся каратэ в контрольной и экспериментальной группах в ходе констатирующего эксперимента

Уровни сформированности ( % )					
КГ			ЭГ		
Высокий	Средний	Низкий	Высокий	Средний	Низкий
8	44	48	8	48	44

качеств подростков, занимающихся каратэ в школьных спортивных клубах (рис. 1).

Модель представляет исходные теоретические позиции и педагогические условия, на основании которых разрабатывалась педагогическая технология и реализовывался процесс воспитания волевых качеств подростков, занимающихся каратэ в школьных спортивных клубах, отражающая педагогические принципы, идеи и взгляды на организацию воспитательного процесса.

При разработке модели воспитания волевых качеств

подростков, занимающихся каратэ в школьных спортивных клубах нами были учтены ее следующие общие качества, как сложного, по своей гносеологической природе объекта. Прежде всего, это — системность, как особое качество множества определенным образом взаимосвязанных компонентов, выражающееся во множестве интегральных свойств и качеств.

Элементы, входящие в предлагаемую нами модель выступают в качестве системы воспитания волевых качеств подростков (не в коем случае не исключая форми-



Рис. 1. Модель воспитания волевых качеств подростков занимающихся в школьных спортивных клубах

рования нравственных) только в своей совокупности. Отдельно каждый из этих компонентов, хоть и представляет определенную ценность, но при этом не обладает свойствами всей модели в целом. Логично, что, обладая таким качеством как системность, наша модель имеет определенную внутреннюю организацию, системообразующие связи элементов, устойчивые взаимодействия, обеспечивающие устойчивость и функционирование системы. Все это является проявлением такого качества, как структурированность.

Комплексность модели воспитания волевых качеств подростков, занимающихся каратэ в школьных спортивных клубах проявляется в многофакторности и содержательном разнообразии педагогических процессов и явлений, входящих в модель и требующих координации и взаимодействия всех элементов.

Целостность модели заключается в наличии у нее общего интегративного качества, отраженного в направленности и движении к цели при сохранении специфических свойств элементов.

## Логические схемы и таблицы в обучении истории

Чернух Ирина Николаевна, учитель начальных классов и истории  
Средняя образовательная школа №17 (г. Нижневартовск)

Одной из целей истории как науки является развитие способностей осмысливать события и явления действительности на основе исторического знания прошлого и формирование специфических умений и навыков.

В современной жизни значительно больше востребованы мобильные люди с развитым высоким интеллектом. Интеллект человека, как известно, в первую очередь определяется не суммой накопленных им знаний, а высоким уровнем логического мышления. Поэтому важно добиваться развития у учащихся устойчивой памяти, собственных суждений, высокого уровня восприятия учебного материала, представления о реальном мире, и, конечно же, логического мышления. Формированию всего вышеперечисленного способствует внедрение в урок принципа наглядности.

На основе непосредственного восприятия предметов или с помощью изображений (наглядности) в процессе обучения формируются образные представления и понятия об историческом прошлом. Принцип наглядности сформулировал в XVII веке и обосновал Я.А. Каменский: «...все, что только можно представлять для восприятия чувствами, а именно: видимое для восприятия зрением, слышимое — слухом, доступное осязанию — путем осязания. Если какие-либо предметы сразу можно воспринять несколькими чувствами, пусть они сразу схватываются несколькими чувствами» [1, с.106]. Этот принцип актуален и в наше время. Он дает понять, что наглядность в обучении одно из самых важных звеньев. Применяя наглядность на разных этапах урока, преподаватель мотивирует учащихся, расширяет их кругозор, углубляет знания, учит делать собственные умозаключения, самостоятельности, что нередко впоследствии ведет их к желанию саморазвития и самообразования.

Одна из проблем, с которой сталкиваются преподаватели истории на уроках — это неумение учащихся последовательно, логически обоснованно освещать вопрос, раскрывать тему — базовое общеучебное умение. Содержа-

ние ответа ученика должно быть логично и аргументировано выстроено, изложено грамотно, образно и точно. Неточность и запутанность выражений, как утверждал Чернышевский, свидетельствуют только о запутанности мыслей. Поэтому важную роль играет построение ответа, сообщения, доклада, реферата. Для этого совместно с учащимися составляется простой план-таблица по памятке, рекомендованной Н.И. Запорожцем [2, с.8]:

### Памятка

- 1) Прочитайте текст, представьте мысленно весь материал.
- 2) Разделите текст на части и выделите в каждой из них главную мысль.
- 3) Озаглавьте части, подберите заголовки, замените главы именами существительными.
- 4) Прочитайте текст второй раз и проверьте, все ли главные мысли отражены в плане.
- 5) Составьте план в виде таблицы.
- 6) Заполните требования к плану-таблице:
  - а) план должен полностью охватить содержание текста (темы);
  - б) в заголовках, пунктах плана не должны повторяться сходные формулировки.

Учащимся на уроках истории часто предлагается готовить сообщения, доклады, рефераты по предложенным темам. Для того, чтобы научить школьников самостоятельно справляться с такими заданиями, эффективно использовать на уроках прием «рокировка».

Ответ на шесть вопросов:

№ п/п	Вопрос	Ответ
1	Что?	
2	Где?	
3	Когда?	
4	Кто?	
5	Как?	
6	Почему?	



Последовательно раскрывая эти вопросы в таблице, можно получить достаточно логически связный и полный рассказ.

Еще один предлагаемый прием используется в тех случаях, когда текст необходимо сократить так, чтобы самое главное было узнано и понято. Для этого используется игра «Поработай редактором». Такая работа научит не только сжато и компактно выражать свои мысли, но и быстро улавливать смысл информации, отделяя главное от второстепенного. Для такой работы используется ИКТ, представляя текст на слайдах с использованием таблиц и схем для общего обозрения обучающимися. Если эта игра проводится впервые, то такая работа выполняется совместно с учителем. Когда этот прием осознан, задание может использоваться индивидуально на карточках.

Интерес учителя истории к схемам и таблицам, к сожалению, не возродился в такой степени, как это было в эпоху старого регламентированного преподавания истории на основе классового подхода и теории общественно-экономической формации. К каждому уроку давались схемы в пособиях: Е.В. Агибалова; Г.М. Донской. Методическое пособие по истории средних веков. — М., 1988. [3, с. 56]

Также в преподавании появились новые аспекты, которые неосмысленны на теоретическом уровне. Причина этого — отсутствие абстрактного уровня обобщения данного материала, что отчасти может быть достигнуто с помощью схем.

Настораживают и существующие попытки возродить указанные средства, которые достаточно произвольны и сводятся к стремлению «уложить» всю историю в заданные рамки, например: С.К. Алиева «Всеобщая история в таблицах и схемах» — М., 1997. [4, с. 14]. Появление подобных работ было массовым и вызывало в целом отрицательное отношение у преподавателей истории, которое распространялось на схемы и таблицы. Бесспорно, без схем и таблиц довольно сложно организовать полноценную работу на уроках истории, так как развитие логического мышления, логических суждений, а также установления причинно-следственных связей будет значительно затруднено. А логика, как известно, — наука о законах и формах мышления, включающая в себя ход рассуждений, умозаключений, доказательств. Это разумность, закономерность каких-либо событий, мышление же — есть сам процесс. Мыслить — значит, работой мысли, ума сопоставлять данные опыта и обобщать уже ранее познанное.

В процессе обучения в жизни учащихся происходят существенные изменения, коренным образом меняется социальная ситуация, развитие, формируется учебная деятельность, которая является для них ведущей. На основе учебной деятельности развиваются психологические новообразования. Обучение выдвигает мышление в центр сознания школьника. Тем самым, мышления становится доминирующей функцией.

Схемы и таблицы на уроках истории помогают выделить главное, они «запирают» информацию в замкнутое пространство. При составлении схем, таблиц ученик совершает логические операции: анализ, синтез, сравнение, умение преобразовать и обобщать исторический материал, приводить его в систему и графически изображать.

Однако, при всем сходстве схем и таблиц, они имеют четко выраженные различия. В таблицах, в отличие от схем, нет условных обозначений исторических явлений.

Под схемами же понимается графическое изображение исторической действительности, где отдельные части, признаки, явления изображаются условными знаками — геометрическими фигурами, символами, подписями, а отношения и связи обозначаются их взаимным расположением и связываются между собой. Традиционно в методике преподавания истории выделяют следующие виды схем: логические, сущностные, последовательные, диаграммы, графики, технические, локальные.

Очень удобно применять логические схемы при изучении причин и последствий событий и явлений. Они помогают выявить причинно-следственные связи. Эти схемы достаточно просты в исполнении ученикам, т.к. основаны на последовательном соединении квадратов, в которых фиксируются причины и следствия, вытекающие одно из другого.

Применение логических схем на уроках истории помогает решать ряд задач: активизирует внимание учащихся, повышает интерес к предмету, экономит время на уроке, развивает логические суждения, т.к. ответы сопровождаются пояснениями и собственными умозаключениями учащихся. Все это приводит к тому, что ученики, сами о том не подозревая, самостоятельно и без труда совершают мыслительные операции. Наконец, одним из следствий работы со схемами является то, что у учащихся появляется привычка, определенные навыки любой изучаемый материал представлять в подобном систематизированном виде, что упрощает задачу понимания, запоминания и применения.

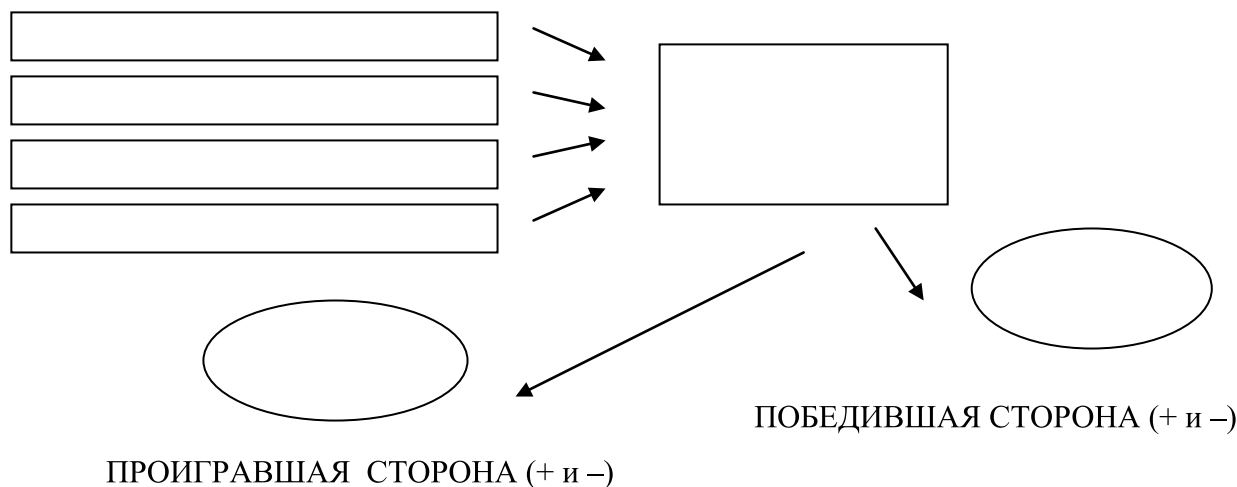
Следовательно, на уроках истории для развития логического мышления и способности логически рассуждать, роль использования логических схем велика.

Логические схемы удобны тем, что их может применять педагог на любом этапе урока: на этапе изучения нового материала, закрепления и проверки знаний учащихся.

В подготовке к урокам преподавателям не всегда достаточно материала учебника и рабочей тетради, поэтому учитель обращается к другим источникам за дополнительным материалом, нередко проявляя личное творчество — это составление собственных схем и таблиц. Приведу личный пример: изучая данную тему, составила логическую схему, которую можно применять на протяжении всего курса истории. Возьмем любые военные события (войны). Предлагаю рассмотреть составленную схему:

ПРИЧИНЫ, ПРИВЕДШИЕ К  
ВОЕННОМУ СОБЫТИЮ

## СОБЫТИЕ (ДАТА)



В ходе данной работы был сделан вывод, что только при систематическом применении таблиц, схем разного вида на уроке, особенно логических, можно поднять на более высокий уровень мотивацию учащихся, развить творческие способности, как педагога, так ряда учащихся. При-

менение схем и таблиц повышает плотность урока, коэффициент усвоения материала, качество успеваемости по предмету. А эффективно разработанные приемы, применяемые в системе на уроках, формируют устойчивые знания, умения и навыки обучающихся.

*Литература:*

1. Коменский Я.А. Великая дидактика. М., 1969.
2. Запорожец Н.И. Приемы формирования мыслительных умений школьников //Преподавание истории в школе. М., 1978. №1.
3. Агибалова Е.В.; Донской Г.М.. Методическое пособие по истории средних веков. — М., 1988.
4. Алиева С.К. «Всеобщая история в таблицах и схемах» — М., 1997.

## Приёмы использования художественной литературы на уроке истории в начальных классах

Чернух Ирина Николаевна, учитель начальных классов и истории  
Средняя образовательная школа №17 (г. Нижневартовск)

**З**начение художественной литературы в решении познавательно-воспитательных задач обучения истории широко и разносторонне. Отсюда разнообразна и методика ее применения. Ряд уроков в интегрированном курсе «Окружающий мир начальной школы» Учебно-методического комплекса «Планета знаний» можно целиком построить на материале художественной литературы. В качестве примера можно привести урок по теме «Исторические источники». Данный урок рассчитан на два часа, один из которых является резервным. На первом уроке рассматривается теоретический аспект исторических источников. Второй полностью можно посвятить письменным историческим источникам: древнегреческим, славянским, шумерским мифам и поэмам.

Изучая следующую тему «Развитие культуры», первая половина урока отводится изучению искусства и науки. Вторую половину можно посвятить знакомству учащихся с художественной литературой по данной теме.

Основными приемами работы с художественной литературой являются:

- включение образов художественной литературы в изложение учителя, в котором материал художественного произведения воспринимается не как литературная цитата, а как неотделимый элемент красочного изложения;
- краткий пересказ художественного произведения;
- краткие стихотворные цитаты. Они, как правило, сжаты, выразительны, производят сильное впечатление, легко запоминаются;

— чтение отрывков из исторических романов. Это не только помогает решению образовательных задач урока, но и является одним из приемов развития познавательного интереса «пропаганды» книги [1, с. 12].

Так как чтение больших отрывков на уроке требует времени, необходимо ограничиваться напоминанием литературного образа ссылкой на знакомое учащимся литературное произведение. При этом точно указать конкретный образ, эпизод. Такие ссылки оживляют внутреннюю наглядность изложения, обогащают восприятие исторического материала, облегчают его осмысливание учащимися [2, с. 34]. Стоит отметить еще один из приемов использования художественной литературы на уроках истории — это разбор литературного памятника. Проводится он методом комментированного чтения или развернутой беседы. Эта работа напоминает разбор исторического документа. Источник читается вслух, а затем проводится его анализ по частям, ставятся подготовленные заранее вопросы.

На повторительно-обобщающих уроках представляется возможность для работы с художественными произведениями — учащиеся получают отрывок из литературного произведения, по которому должны назвать события или исторического деятеля, а так же все, что известно о событии или данном деятеле, так как произведение заранее читалось учащимися по рекомендации учителя. Пример усложнения задания повторительно-обобщающего урока по теме «Смутное время в России»: предлагаемое задание для учащихся: а) определить, какому историческому лицу посвящен тот или иной литературный отрывок; б) среди предложенных портретов «опознать» персонаж. Такое задание всегда вызывает неподдельный интерес и оживляет урок. Нестандартная форма урока также интересна учащимся. Это может быть и инсценирование событий прошлого, взятых из художественной литературы, мини-проекты и ряд других творческих заданий.

Более прочное запоминание учащимися исторического материала осуществляется при помощи интеграции урока, в частности истории и литературного чтения. Пример интегрированного урока истории и художественной литературы в начальной школе: в курсе «Окружающий мир» представлена тема «Первые русские князья». На уроке идет речь о первых русских князьях, их дружинах, походах. Но материал учебника не редко бывает предельно сух и недостаточно эмоционален. Поэтому, чтобы создать нужный настрой на уроке, можно рекомендовать зачитать отрывок из произведения А.С. Пушкина «Песнь о вещем Олеге». В продолжении данной темы рассказывается учителем о князе Игоре и княгине Ольге, которые вспоминают о подвигах Олега и чтут его память. Пример:

«...Ковши круговые, запенясь, шипят  
На тризне плачевной Олега:  
Князь Игорь и Ольга на холме сидят;  
Дружина пирует у берега;  
Бойцы поминают минувшие дни  
И битвы, где вместе рубились они...»

Ещё один отрывок можно зачитать и обсудить:

«...вдохновенный кудесник,  
Покорный Перуну старик одному  
Заветов грядущего вестник,  
В мольбах и гаданьях проводит весь век...» [3, с.23]

Объяснить учащимся, что Перун — самый грозный и главный бог древних славян. Кудесник служит Перуну, он жизнь посвятил не добыванию богатства или воинской славы, а служению богам, поэтому Олег и называет его «любимец богов».

Изучая тему «Монгольское нашествие на Русь» уместно зачитать небольшой отрывок поэта А.А. Навроцкого из поэмы «Злой город»:

«...Докажем, что взять нас в неволе нельзя,  
Пока у нас жизнь не отнимут.  
Припомним завет Святослава друзья,  
Что мертвые срама не имут...  
Клянитесь, братья, что каждый из вас  
На смерть будет драться с врагами  
Клянитесь дружно в торжественный час:  
Изменников нет между нами,  
А трусам никто никогда не посмел  
Назвать нас, и впредь не решится.  
Ребенок — и тот уж отважен и смел,  
Когда он в Козельске родится.» [4, с. 26]

Привлекаемые на уроках истории художественные образы усиливают идейную направленность преподавания, дают учителю возможность довести до сознания учащихся идейное содержание темы в доступном конкретном виде, способствуя более прочному закреплению в памяти учащихся изучаемого исторического материала.

В начальных классах в курсе «Окружающий мир», в котором вторая часть учебника полностью посвящена изучению истории Родины, есть темы петровских преобразований — «Пётр Первый — необычный царь», «Мирные заботы Петра» [5, с. 31]. Идёт речь и о строительстве Петербурга, значения этого города для исторического будущего России. На эти темы можно долго и пространно говорить. Но зачем? Ведь есть Пушкин.

«На берегу пустынных волн  
Стоял он, дум великих полн,  
И вдаль глядел...  
И думал он:  
Отсель грозить мы будем шведу.  
Здесь будет город заложен  
Назло надменному соседу...»

В произведениях художественной литературы мы находим конкретный материал, как правило, отсутствующий в учебных пособиях, — обстановку и колорит эпохи, меткие характеристики и детали быта, яркие факты и опи-

сание облика людей прошлого. Например, чтобы учащиеся более четко представили себе жизнь и быт крестьян и крестьянских детей, можно зачитать отрывок «Крестьянские дети», «Школьник» Некрасова Н.А.

Изучая тему «Великая Отечественная война» нельзя не обратиться к отрывку из повести М. Шолохова «Судьба человека» [6, с. 58] и зачитать самые тяжёлые моменты пребывания героя в застенках концлагеря. В классе в такие минуты стоит тишина. В глазах детей в этот момент можно прочесть все: восхищение, страх, ненависть, гордость. Возникает вопрос: «А способен ли школьный учебник вызвать у ребят такую бурю чувств, такой интерес к теме, такое понимание?».

Интересен и необходим такой прием, как краткий пересказ художественного произведения. Кроме этого, краткие стихотворные цитаты. Они, как правило, сжаты, выразительны, производят сильное впечатление, легко запоминаются. Рассказывая о тяжести Ленинградской блокады, процитировать Ольгу Берггольц:

«Сто двадцать пять блокадных грамм  
С огнем и кровью пополам» [7, с. 64]

Основные знания по истории учащиеся получают не только через активные методы работы на уроке, но и через рассказ учителя. Нити рассказа прокладывают в сознании детей связи с прошлым народа и страны. Слово учителя, предельно точное, полное стремительной мысли и неподдельного чувства, во многом предопределяет успех обучения. Однако учитель не всегда находит нужную гамму ярких изобразительных средств для конкретной и образной передачи знаний. На помощь ему, а значит и учащимся, должны прийти произведения писателей и поэтов.

Чтение на уроках отрывков из исторических романов не только помогает решению образовательных задач урока, но и является одним из приемов пропаганды книги. Ведь не секрет, что учащиеся сейчас больше увлечены телепередачами, видеофильмами, компьютерными играми, читают же они крайне мало. А на таких уроках истории учащиеся знакомятся с лучшими образцами исторической беллетристики, расширяется их кругозор, обогащаются представления о прошлом. Но чтение больших отрывков на уроке требует времени. Поэтому часто необходимо ограничиваться напоминанием литературного образа ссылкой

на знакомое учащимся литературное произведение. При этом точно указывается конкретный образ, эпизод. Такие ссылки оживляют внутреннюю наглядность изложения, обогащают восприятие исторического материала, облегчают его осмысливание учащимися.

Эффективен и такой прием: «Разгадай». На повторительно-обобщающих уроках учащиеся получают отрывок из литературного произведения и задание, по отрывку они должны назвать события или исторического деятеля. Затем рассказать все, что известно об этом событии или деятеле. Все использованные отрывки учащиеся ранее уже прочитали на внеклассном чтении или на каникулах по рекомендации учителя.

При отборе произведений художественной литературы для уроков истории необходимо учитывать два момента. Во-первых, познавательно-воспитательную ценность материала, т.е. правдивое изложение исторических явлений. С.П. Бородин подчеркивал, что вымысел «должен находиться в пределах исторической и бытовой достоверности». Во-вторых, его высокую художественную ценность [8, с. 112]. Художественная литература помогает лучше усваивать исторические события. Но не каждое произведение художественной литературы может быть использовано на уроке истории. Нужен тщательный отбор.

Методы и приемы, с помощью которых могут быть использованы произведения художественной литературы, многообразны. Многое зависит от мастерства учителя, от уровня подготовки класса и других условий. Поэтому, намечая использование на уроке того или иного отрывка, необходимо исходить из конкретных задач урока, его основного содержания, точно определять, какое из литературных произведений, в каком объеме и в какой форме целесообразно использовать на уроке.

Итак, художественный образ вводится не для «украшения» урока и «развлечения» учащихся, а для образного познания исторического прошлого, т.е. для решения образовательных и воспитательных задач урока. Целесообразная и методически грамотно продуманная работа по использованию художественной литературы в процессе изучения истории принесет неоценимую пользу учащимся: повысит мотивацию к данным предметам, обеспечит высокую эффективность в обучении, вызовет у ряда учащихся желание к саморазвитию и самообразованию, что и является основной целью современного образования.

#### Литература:

1. Паршаченко П.И. Художественная литература на уроках истории // Преподавание истории в школе. 1992. № 5.
2. Вагин А.А. Художественная литература в преподавании новой истории. М., 1978.
3. Пушкин А.С. Песнь о вещем Олеге. М., 1981.
4. Навроцкого А.А. Поэма «Злой город». М., 1973.
5. Саплина Е.В. Саплин А.И. Окружающий мир 4 класс. М., 2009. Ч. 2.
6. Шолохов М. Судьба человека. М., 1970. С. 58.
7. Берггольц О. Избранные произведения. — Л.: Советский писатель, 1983.
8. Бородин С.П. Дороги. В кн.: Бородин С. Молниеносный Баязет. М.: 1976.

## Роль музейной педагогики и краеведения в воспитании гуманистического мировоззрения школьников

Ягудина Роза Ильдусовна, учитель русского языка и литературы, педагог-психолог  
Нурлатская СОШ Зеленодольского района Республики Татарстан

Сегодня для отечественной педагогики проблема нравственного и духовного воспитания молодежи становится наиболее злободневной. Перед современной школой стоит трудная задача — воспитать школьника с активной жизненной позицией, положительными ценностными ориентациями, патриота своей страны. К сожалению, современная молодежь мало читает, мало интересуется отечественной культурой и историей, отказываются чтить вековые традиции родного народа. Восполнить эти пробелы в воспитании подрастающего поколения по силам школьному краеведению.

Какую роль играет музейная педагогика и краеведение в духовном и нравственном становлении личности?

Академик Д.С. Лихачев называл краеведение «самым массовым видом науки, прекрасной школой воспитания гражданственности», которая «учит людей не только любить свои родные места, но учит и знанию о них, приучает интересоваться историей, искусством, литературой, повышать свой культурный уровень. Любовь к родному краю, знание его истории — основа, на которой только и может осуществляться рост духовной культуры всего общества». Он утверждал, что «без всестороннего комплексного изучения родного края невозможно формирование у человека культуры, гражданственности, патриотизма».

Пропаганда краеведения становится необходимостью в современной школе. Школьное краеведение является одним из важнейших средств, связывающих обучение и воспитание с жизнью и важнейшим фактором нравственного, интеллектуального, эстетического, трудового, личностного развития школьника. Знание своего края, его прошлого и настоящего необходимо выпускнику школы для непосредственного участия в его преобразовании, так как родной край — это живая, деятельная частица огромного мира.

Как показывает практика, участие школьников в краеведческой деятельности, их знакомство с прошлым, настоящим малой родины, ее природных, экономических, политических, культурных особенностей способствует осознанию ими своей принадлежности к определенной нации и формированию чувства гордости за это, пробуждает стремление к знанию ее истории, местных обычаев и традиций, сопричастности к судьбе своего народа, помогает решению задач социальной адаптации воспитанников школы, формированию у них готовности жить и трудиться в своем районе, участвовать в его развитии, социально-экономическом и культурном обновлении, а также развивает эстетические чувства, создает возможности для самореализации в процессе общественно-полезной, благородной работы. Все это обосновывает актуальность школьного краеведения в наши дни.

Краеведческая деятельность в школе осуществляется в рамках учебной деятельности (уроки, факультативные занятия), внеурочной (занятия краеведческих кружков, клубов и обществ) и внешкольной, проводимой под руководством учреждений дополнительного образования.

Воспитание нравственности, чувства гордости за свой родной край не проходит без участия школьного музея, особенно если он создан с помощью самих учащихся. Он является носителем исторической памяти, материальной, духовной жизни народа и содействует расширению кругозора учащихся и формированию их познавательных интересов, активизации поисково-исследовательской деятельности. С этой целью в Нурлатской СОШ Зеленодольского района РТ был создан «Музей родного края». На его базе плодотворно работает клуб юных краеведов «Поиск», объединяющий учащихся 6—11 классов. Школьники с большой заинтересованностью занимаются поисково — исследовательской и литературно — творческой деятельностью по изучению родного края, систематизации и пополнению музейных фондов, организацией экскурсий и тематических выставок, проведением различных внеклассных мероприятий по итогам поисковой работы, уходом за родниками, памятниками старины, могилами ветеранов Великой Отечественной войны. Их увлеченность краеведением неподдельная. Благодаря поисковой работе школьники ощущают свою причастность к близким и далеким предкам, родовым корням своей нации, народа. Краеведческая деятельность развивает инициативу, активность учащихся, помогает их духовному и нравственному росту, дает возможность для правильной организации досуга, развития творческих способностей и коммуникативных навыков.

Учитель-краевед должен уметь увлечь детей этой полезной для общества и самой личности работой, требующей большой организованности, тактичности, упорства и терпения, помочь им осознать ее важность и значимость для себя и для общества.

Нравственное и духовное развитие личности через краеведение — это многогранный и сложный процесс, который позволяет развивать познавательные интересы учащихся, приобщать их к творческой деятельности, формирует практические и интеллектуальные умения, помогает в выборе профессий.

Вот некоторые темы поисково-исследовательских работ учащихся: «Семейная реликвия — частичка истории моей страны», «Тайна старой фотографии», «Тайны фронтового дневника моего деда», «Я в душу ранен тобой, Афганистан», «Следы А.С.Пушкина и Г.Тукая в моем краю», «История солдатской ложки», «Следы войны в моей семье», «Моя



родословная», «Баиты родного края», «Частушки моего села», «Людей неинтересных в мире нет», «Человек труда», «Война глазами детей», «Дети войны» — мои земляки», «Моя школа в годы войны», «Пионерская юность моя», «Пишу письмо перед началом боя», «Этот день мы приближали, как могли», «Любовь, опаленная войной», «Солдатская родословная», «Ах, если б не было войны...», «История военного экспоната», «Трудовая династия» и другие.

Учащиеся создают глубокие по содержанию исследовательские работы, основанные на кропотливой краеведческой деятельности, находят ценные фотографии, исторические документы, которые пополняют фонды школьного музея. По итогам поисково-исследовательской деятельности учащихся по заданной теме проводятся конференции, внеклассные мероприятия, как вечера памяти «Я родом не из детства — из войны», посвященный детям военной поры, «Непокоренный Ленинград» о мужестве земляков — защитников города, уроки мужества: «Бессмертная песня любви» (Встреча с дочерью поэта-фронтовика Фатыха Карима), «Пишу письмо перед началом боя» о судьбе солдатских писем, написанных односельчанами, «О, святой хлеб войны — хлеб Победы!» о трудовом подвиге тружеников тыла, вечера встречи: «Пионерская юность моя», об истории пионерской организации школы, «Афганистан болит в моей душе» (встреча с ветеранами-афганцами) и другие.

Современные информационные технологии дают школьникам возможность создавать полноценные презентации на историко-литературные темы, основанные на краеведении, например: «Известные русские литераторы в Казани», «Казань литературная», «В моей судьбе есть городок на Каме» (о деятельности советских литераторов в Чистополе в годы Великой Отечественной войны), «Они не вернулись с боя» (О советских литераторах, погибших на фронте), «Их именами названы улицы Казани» (Зеленодольск, Нурлат) и другие. Эти ученические работы могут пополнить творческую лабораторию музея школы и в дальнейшем служить хорошим методическим наглядным пособием, отвечающим современным требованиям.

В процессе исследовательской деятельности учащиеся обращаются к историческим документам, встречаются со старожилами, ветеранами войны и труда, работниками музеев, библиотек, отдела социальной защиты населения, что способствует развитию навыков общения с предста-

вителями различных возрастов и социальных групп.

Учитель, организуя краеведческую работу с учащимися, должен помнить важное методологическое требование к ней — комплексность, которая помогает школьникам:

- развивать наблюдательность, мыслительные способности;
- повышать интеллект и культурный уровень личности;
- расширять кругозор, эрудицию и научную любознательность;
- приобщаться к творческой, исследовательской деятельности;
- психологически готовиться к самостоятельной жизни;
- повышать духовную культуру;
- воспитывать в себе любовь к родному краю, Родине.

Краеведческая работа школьников состоит из нескольких этапов:

- изучение местного материала на уроках, которое исходит из требований краеведческой тематики программ;
- изучение краеведческой литературы,
- изучение архивных документов, памятников истории культуры или природы;
- проведение школьных экскурсий, экспедиций, походов и др.;
- обработка, систематизация и оформление материалов, устройство выставок, пополнение фондов или организация школьного краеведческого музея;
- использование краеведческих материалов в учебно-воспитательном процессе.

Таким образом, краеведение является одним из эффективных средств патриотического и нравственного воспитания, так как соединение учебно-познавательных задач происходит естественно, органично, без приедающей назидательности. Очень оживляют работу элементы поиска, исследования. Краеведческая работа представляет блестящую возможность реализовать идею межпредметных связей, органично связывать классные занятия с факультативными и внеклассными мероприятиями. Опыт показывает, что использование местного материала на уроках в значительной мере облегчает и углубляет усвоение программы, усиливает конкретность и наглядность обучения, повышает интерес учащихся к предмету. Чем раньше они начнут осознавать свою причастность к судьбе родного края, его истории, тем сильнее будет любовь к нему, тем чище будут их помыслы и дела.

#### Литература:

1. Билалов М.Ю. Роль музейно-просветительской работы в воспитании гуманистического мировоззрения у школьников. — Казань: ИСПО РАО, 1998.
2. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. — М.: Издательская корпорация «Логос», 1999.
3. Тараненко Е.В. Музейный компас. // Профильное обучение. — 2006. — Выпуск №6—7.
4. Тверская Д.И. Музей как научно-исследовательское учреждение // Музейное дело: музей-культура-общество: сб. науч. тр. Музея Революции. — М., 1992.
5. Тельчаров А.Д. Основы музейного дела. Введение в специальность: курс лекций. — М.: Омега. Л, 2005.
6. Шляхтина Л.М. Основы музейного дела. Теория и практическое пособие. — М.: Высшая школа, 2005.

*Научное издание*

## ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

Международная заочная научная конференция  
г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.

*Материалы печатаются в авторской редакции*

Дизайн обложки: *Е.А. Шишков*

Верстка: *П.Я. Бурьянов*

Подписано в печать 24.02.2012. Формат 60х90 <sup>1</sup>/<sub>8</sub>.  
Гарнитура «Литературная». Бумага офсетная.  
Усл. печ. л. 47,1. Уч.-изд. л. 38,8. Тираж 300 экз.

Отпечатано в типографии издательско-полиграфической фирмы «Реноме»  
192007, г. Санкт-Петербург, наб. Обводного канала, 40