

Международная научная конференция

Проблемы и перспективы развития образования (II)



Пермь

УДК 37(063)
ББК 74
П78

Редакционная коллегия сборника:

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

Ответственный редактор: *О.А. Шульга*

Проблемы и перспективы развития образования (II): материалы междунар. заоч. науч. П78 конф. (г. Пермь, май 2012 г.). — Пермь: Меркурий, 2012. — vi, 190 с.
ISBN 978-5-88187-425-4

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

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

Биймурсаева Б.М., Жунусакунова А.Д. Сущность педагогического теста	1
Жуйкова Т.П. Аксиологический подход к формированию профессиональной направленности студентов педагогических специальностей	3
Казаринова А.Ю. Использование сравнительно-сопоставительных таблиц в развитии самообразовательной компетенции студентов языковых факультетов педагогического вуза.	7
Козырева О.А., Баженова Т.С., Тихомиров И.В. Возможность моделирования дефиниций категории «воспитание» в структуре изучения ее феноменологических особенностей	9
Козырева О.А., Надбережная Л.П., Петросян Д.А. Формирование культуры самостоятельной работы будущего педагога по физической культуре в структуре моделирования дефиниций категории «воспитание».	11
Ксенофонтова Д.В. Музыкальные технологии XXI века	14
Кузнецова Н.С. Метапредметный подход в транскультурном образовании иностранных студентов как единство модульного обучения и внеаудиторной деятельности	16
Муштавинская И.В. Роль технологии развития критического мышления в формировании метакогнитивных умений учителя и ученика.	19
Петрачкова Т.И. Разработка проекта модернизированной образовательной системы основной ступени муниципального автономного учреждения средней общеобразовательной школы №25 г. Томска	24
Мальтекбасов М.Ж., Утегенов Е.К., Прокофьева М.А., Куракбаева А.Ж. Критерии сформированности патриотизма у будущих защитников отечества	28
Худотеплова Е.Н. Формы организации внеурочной деятельности подростка, как одна из составляющих учебной успешности.	32

2. ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

Иохвидов В.В. Основные пути повышения эффективности урока М.А. Даниловым	35
Машинистова Н.В. История становления дополнительного образования детей в России	38

3. СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ

Мальцева Т.И.

Система управления персоналом образовательного учреждения 43

Ткаченко В.В.

Социальные технологии модернизации высшего образования на региональном уровне 45

4. ДОШКОЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Безденежных Г.А.

Педагогическая эффективность физкультурно-оздоровительной тренировки у детей старшего дошкольного возраста 48

Гриценко А.В.

Развитие нравственно-эстетических чувств у детей дошкольного возраста посредством лепки 51

Сучкова Н.Н., Арефьева Е.И., Жупиева Е.И.

Организация многоуровневой работы в дошкольном образовательном учреждении в контексте поддержки семьи в воспитании дошкольника 53

Каюрова А.Н., Гугуман Т.В., Савина Л.Б.

Развитие эмоциональной отзывчивости средствами художественной литературы у детей младшего дошкольного возраста 56

Лысова М.С.

Реализация компетентностного подхода при переходе на новые образовательные стандарты 58

Максютова Г.Ю.

Информационные технологии в иноязычном образовании успешного дошкольника 60

Малютина С.В.

Психологическая готовность дошкольников к школьному обучению 63

Малютина Е.В.

Сравнительный анализ организационно-педагогических условий формирования образа Я ребенка дошкольного возраста в социуме 66

Семерез А.С., Журахова М.Н., Фомичева О.А.

Воспитание чувства патриотизма через любовь к истории и культуре родного края 69

Тонкова Ю.М., Веретенникова Н.Н.

Современные формы взаимодействия ДООУ и семьи 71

5. ПЕДАГОГИКА ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Абзалова С.С.

Интеграция предметов гуманитарного цикла в старших классах 75

Баранникова М.С.

Предпрофильное обучение в языковой школе 76

Гизатуллина Р.И.

Воспитание национального самосознания личности на уроках математики 78

Тройная Р.Г., Егорова А.М.

Роль уроков музыки в системе современного здоровьесберегающего школьного образования 80

Селюкова Е.А., Фокина М.Н.

Межэтнические отношения учащихся школы 82

Смирнова Ю.А.

Отражение проблемы развития самостоятельной деятельности учащихся в теории и методике обучения биологии 84

Филиппова Н.В.

Педагогические аспекты проблемы по улучшению методики преподавания математики в работе с одаренными детьми 88

Чикишева О.В.

Психолого-педагогические особенности детей младшего школьного возраста 90

Шило Т.Б.

Внеклассная работа по литературе как средство развития творческих литературных способностей школьников средних классов (на примере элективного курса «Мир фантастики») 92

Ягудина Р.И.

Эстетическое воспитание учащихся на уроках русской литературы 97

6. ВНЕШКОЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Абаев А.М.

Проблемы и перспективы развития системы учреждений дополнительного образования детей 100

Белослудцева Л.И., Прончев Г.Б.

Курс робототехники для дополнительного образования 102

Дзержинская Л.Б.

Взаимодействие педагогического коллектива общеобразовательных школ и военно-патриотических клубов в процессе перевоспитания трудных подростков 104

Макеева И.А., Забликова Н.Н.

Социальное партнерство в работе музеев детского дома как условие формирования гражданственности детей-сирот 107

Шик К.И.

Сущность патриотического воспитания учащейся молодежи и некоторые способы его реализации в Республике Беларусь 110

7. ДЕФЕКТОЛОГИЯ

Земляченко М.В., Кутергина Т.В.

Профилактика нарушений чтения и письма у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи 113

Маркова Т.В., Евстифеева Д.О.

Использование сюжетов народных сказок как основы развития познавательного интереса учащихся младших классов специальной (коррекционной) школы VIII вида на уроках математики. 115

Павлова И.Ю.

Система коррекционной работы по фонетико-фонематическому недоразвитию речи у детей старшего дошкольного возраста с минимальными дизартрическими расстройствами. 120

8. ПЕДАГОГИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ И СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Дубровина О.С.

Использование проектных технологий в формировании общих и профессиональных компетенций обучающихся 124

Егорова О.А.

Развитие творческих способностей студентов в процессе изучения дисциплины «Математика» в средних профессиональных образовательных учреждениях 126

Каргополова О.А.

Рефлексивный тренинг как условие формирования межличностной толерантности студентов педагогического колледжа 130

Крекнин А.Н.

Метод проектов на примере предмета «Музыкальная информатика» 133

Щербакова О.Н.

Совершенствование организаторских умений педагогов дошкольных образовательных учреждений 137

9. ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Литавор В.С.

Системный подход как интегративный в образовательном процессе 142

Парпиев О.Т., Имамназаров Э.Д.

Педагогические игры и их возможности в профессиональном обучении 149

Пархоменко Е.И.

Применение современных информационных технологий в обучении студентов техническим дисциплинам 151

Рубцова А.В.

Содержательная основа иноязычной продуктивно-деятельностной компетентности (продуктивный подход) 154

Рукавишникова Е.Л.

Некоторые аспекты обучения взрослых 156

Селюка Е.А.

Проблемы воспитания культуры межнационального общения и толерантного поведения
в высшей школе. 158

Семенова Н.С.

Взаимодействие вуза с работодателями как условие качественной подготовки выпускников. 161

Никитина Г.В., Созонова С.Д.

Использование различных форм социальных практик в процессе подготовки будущего учителя
(бакалавра образования). 162

Петрова Е.В., Харитонова И.В.

К проблеме математизации при изучении нематематических дисциплин студентами вузов. 165

Чупрова Л.В.

К вопросу об образовательном процессе в вузе в контексте его гармонизации. 167

Шадчин И.В.

Методы оценки уровня готовности студентов вуза к научно-исследовательской деятельности. 170

Щербакова Е.В.

Технологические аспекты организации самостоятельной познавательной деятельности студентов
педагогического вуза в условиях взаимодействия со школой. 173

10. ОБРАЗОВАНИЕ ВЗРОСЛЫХ, САМООБРАЗОВАНИЕ

Бесперстова Е.Н.

Инновационные технологии организации самостоятельной работы студентов технических вузов
заочного и дистанционного обучения – категории взрослых обучающихся. 176

11. СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА

Мухатаева Ж.А.

Психолого-педагогические основы семейного воспитания. 180

12. ТЕХНИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ

Лузан Е.Ю., Зуева Т.М., Судак И.Г.

Информационные компетенции на уроках математики и возможности овладения ими
с помощью средств ИКТ. 183

Фадеев О.В., Пешков Д.В.

Характеристика и применение технических средств обучения. 185

Целебеева С.М., Прончев Г.Б.

К вопросу об использовании информационных компьютерных технологий в начальной школе. 187

1. ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

Сущность педагогического теста

Биймурсаева Бурул Молдосалиевна, кандидат педагогических наук, доцент;
Жунусакунова Айжаркын Данияровна, преподаватель
Нарынский государственный университет им. С. Нааматова (Кыргызстан)

Статья посвящена одному из актуальных вопросов контроля уровня подготовленности обучаемых — тестам. На основе методологического анализа сделана попытка раскрыть сущность данного понятия.

В последние годы в системе образования Кыргызстана приходится придавать приоритетное значение тестированию знаний и умений обучаемых. Причина столь пристального внимания исследователей и практиков к развитию тестирования в системе образования объясняется следующими причинами:

1. Изменения социально-экономической жизни нашей страны повлекла за собой реформу образовательной системы. Современное общество нуждается в определенной системе и соответствующем качестве образования. Процесс реформирования образования повлечет за собой множества изменения, в том числе изменения роли принципов. На первое место выдвигаются приоритеты человеческих ценностей, выражаемые в таких характеристиках как компетентность, инициативность, креативность и т.д. В этом случае ставится задача рассмотрения личности учащихся не как объекта внешних воздействий, а субъекта воспитания, который может самостоятельно усваивать знания, обосновывать свою точку зрения, применять усвоенные знания в различных ситуациях. Таким образом, новые условия предполагают разработки новых подходов в оценке подготовки. В этом контексте приоритетным становится количественный метод оценки учащихся уровня знаний и умений. В настоящее время, одним из главных методов педагогических измерений является тестовый метод оценки знаний. Таким образом, использование научно обоснованных тестовых материалов, наряду с традиционными формами обучения и контроля, является ключевым элементом системного подхода к управлению качеством образовательного процесса и позволяет сделать его более интенсивным, организованным и эффективным.

2. Тестирование должно проводиться в системе общего образования, однако его проведение в большинстве случаев связано только с оценкой знаний выпускников общеобразовательных школ, только организацией вступительных экзаменов в вузы. Следовательно, тесты, используемые для массовых испытаний, имеют доминирующий характер.

3. Тестирование активно начало свое применение и в учебном процессе школ и вузов. Пристальное внимание таким тестам, именуемым в педагогике постсоветских стран как педагогические тесты, начали уделять лишь в последние годы. Следует отметить, что создание и использование педагогических тестов в учебном процессе — это многомасштабная задача. Вследствие чего в среде педагогической общественности бытует мнение о том, что в тесты — это задания с выбором правильных ответов и если нет ответов для выбора — это не тест.

Все это порождает разноплановые понятия и определения значению, трактовке тестов. Прежде всего, в правильном определении целей и задач, составлении тестов, использовании к определенным категориям обучающихся, необходимо раскрыть сущность тестов. Таким образом, в научных источниках даются различные определения по смыслу понятия и характеристики.

Что же понимается вообще под педагогическим тестом? Как определить педагогические тесты и отделить от тестов, применяемых в других сферах психологии, социологии и т.п., так как их нередко смешивают в научной литературе.

На наш взгляд, в основу разделения педагогических тестов может быть положен предмет измерения. Психические свойства человека: способности, особенности характера, темперамента, познавательной сферы, т.е. тесты направленные на изучения качеств личности, принято называть «психологическими тестами». Тогда как с помощью педагогических тестов измеряют степень, усвоения знаний, умений и навыков, которыми овладел испытуемый.

Иногда психологические тесты смешивают из-за того что, последние широко используется в педагогической диагностике, для изучения умственного развития обучаемых, учебной мотивации людей. Однако в данном случае предметом измерения является все равно остается психические свойства испытуемого, а не результаты обучения, поэтому такие тесты психологическими. По характеру заданий, по некоторым особенностям процедуру тестиро-

вания и способам обработки результатов педагогические тесты близки к тестам, используемые в психологии (1, с. 31).

По характеру заданий, по некоторым особенностям процедуру тестирования и способам обработки результатов педагогические тесты близки к тестам, используемые в психологии (8, с. 31).

А. Анастаси определяет: «психологический тест, в сущности, представляет собой объективное и стандартизированное измерение образцов (или проб) поведения. По мере развития психологических тестов из них выделилась в 1920-х г. особая группа, направленная на измерения результатов школьного обучения. Эти тесты получили в США название «тесты школьных достижений», или как мы их называем педагогическими тестами (9, с. 8).

В педагогической литературе используется различные названия тестов, применяемых для измерения качества знаний учащихся: «педагогические тесты», «дидактические тесты», «предметные тесты», «тесты учебных достижений», «тесты успешности». Мы считаем, что все они могут быть обобщены в одном понятие «педагогические тесты».

М.И. Воскерчян определяет *тест* как *кратковременное, технически просто обставленное испытание*, (проводимое, в равных для всех, испытуемых условиях и имеющие вид такого задания, решение которого поддается, количественному учету и служит показателем степени развития к данному моменту известной функции у данного испытуемого (5).

Тест является объективным методом контроля знаний учащегося, инструментом, позволяющим выявить факт усвоения (12, с. 379). Тест является своеобразным способом взаимодействия обучающегося и обучаемого с целью выявления и оценки уровня усвоения учебного материала. Современное толкование тестов более всего склонно к понятию метода. Например, известный специалист по тестологии В.С. Аванесов определяет тест как метод педагогического измерения.

Другую точку зрения придерживается Т.А. Ильина определяя, *тест как особую форму контроля знаний, умений и навыков* для проверки наличия тех или иных качеств учащихся (6).

Анализ литературы показал, что многие ученые педагоги при рассмотрении сущности понятие теста, значительно расширяют содержание этого понятие, включая в него в качестве признаков структуру теста и технологию его проведения. Так, по мнению А.Н. Майорова, — это инструмент, состоящий из квалитетически выверенной системы тестовых заданий, стандартизированной процедуры проведения и заранее спроектированной технологии обработки и анализа результатов (10).

Известный ученый в области исследования проблем педагогических измерений, разработки научно обоснованных тестов для объективной оценки знаний — В.С. Аванесов предлагает несколько определений, уточняющих сущность понятие «педагогический тест». В учебном по-

соби «Основы научной организации педагогического контроля в высшей школе» автор дает следующее определение сущности понятия «педагогический тест»: «**Педагогическим тестом называется система заданий специфической формы, определенного содержания, возрастающей сложности система, создаваемая с целью объективно оценить структуру и качественно измерить уровень подготовленности учащихся**» (1, с. 5). В монографии «Научные проблемы тестового контроля знаний» это определение выглядит следующим образом: «**Педагогический тест — это система заданий возрастающей трудности, специфической формы, позволяющее качественно оценить, структуру знаний и эффективно измерить уровень знаний испытуемых**» (2). В то же время В.А. Аванесов рассматривает тест как «стандартизированное задание, результат выполнения которых, позволяет измерить психофизиологические и личностные характеристики, а также знания, умения и навыки испытуемых» (3).

Анализ содержания обозначенных определений педагогического теста, показывает, что используемое понятие «система заданий» означает, что в тесте представлены такие задание, которые обладает системообразующими свойствами. В первую очередь здесь выделяется общая принадлежность заданий к одной и той же учебной дисциплине, их взаимосвязь, взаимоопределенность и упорядоченность с точки зрения трудности. «Специфическая форма» заданий предполагает ответы на вопросы и задачи в традиционном понимании, а задания, сформулированных в форме утверждения, которые в зависимости от ответов испытуемых могут превращаться в истинные или ложные высказывания, которые легко подлежат кодированию и последующей современной обработке. В традиционных вопросах ответы истинными или ложным не бывают, а иногда бывают столь неопределенными и многослойными, что для выявления их истинности требуется много затрат интеллектуальной энергии и преподавательского труда. Поэтому в этом смысле традиционные вопросы и ответы не технологичны и не включаются в тест.

В.С. Аванесов рассматривает педагогический тест в двух существенных смыслах: как метод педагогического измерения; как результат применения теста, как метода измерения.

Оба эти смысла характеризует тест с разных сторон, так как тест является одновременно и методом, и результатом педагогического измерения. Тест как метод не имеет смысла без результатов подтверждающих его качество. Согласно В.С. Аванесову, качество зависит от целей и задач, от видов и формы содержания, от условий и методов проверки данных, а также от интерпретации результатов измерения и других факторов (3).

Анализ взглядов вышеперечисленных авторов на существенные «особенности» понятие «педагогический тест», позволил уточнить, конкретизировать сущность и ее содержания. *Педагогический тест — это тестовые задания специфической формы, определенного со-*

держания, возрастающей трудности, создаваемые с целью объективного оценивание уровня учащихся. Педагогический тест позволяет обеспечивать систематический контроль, и объективное оценивание учащихся, направленный на повешения эффективности образовательного процесса.

В отличие от других измерительных инструментов (контрольные задания, письменные работы, опрос, анкеты и др.) тест включает в свой состав следующие системообразующие элементы:

- специально разработанные задания с возрастающей степенью трудности, прошедшие систему апробации и экспертизы;
- варианты ответов, в которых присутствуют наряду с правильными ответами и неправильные ответы с учетом ошибок испытуемых (в случае использования заданий с выбором ответа);

- эталон (правильный ответ выполнения задания, контролируемые понятия для всего теста в целом);
- правила их применения;
- отработанную систему организации испытания;
- систему обработки и анализа результатов;
- систему оценок за выполнение каждого задания (7, с. 44).

Проанализировав работы таких исследователей как В.С. Аванесов, А.Анастази, В.П. Беспалько, Қ.Ингенкамп, В.П. Левин, А.П. Майоров, Г.У. Матушанский, И.П. Подласый, Л.О. Татур, В.А. Хлебникова., М.Б. Челышкова, С.К. Калдыбаев следует отметить, что педагогический тест — наиболее объективный инструмент, используемый для педагогических измерений. И современная дидактика обречена на поражение, если она не опирается на богатый инструментарий максимально объективных методов контроля педагогической диагностики.

Литература:

1. Аванесов В.С. Основы научной организации педагогического контроля в высшей школе: учеб. пособие. М.: Исследовательский центр. 1989 г. — 214 с.
2. Аванесов В.С. Научные проблемы тестового контроля знаний. М.: Исследовательский центр. — 1994. — с. 112
3. Аванесов В.С. Тесты: теория и методика их разработки. Управления школой. -1999. -№29. — с. 8—14.
4. Аванесов В.С. Определение педагогического теста. Управление школой, 1999. — №28 — с. 33.
5. Воскерчян С.И. Об использования методов тестов при учете успеваемости школьников. Совесткая педагогика, 1963 г. — №10. с. 28—37.
6. Ильина Т.А. Вопросы методики программирования. — М., 1969, — 128 с.
7. Калдыбаев С.К., Ажыбаев Д.М., Бекежанов М.М. Компьютерная диагностика результатов обучения в общеобразовательной школе: Практико-ориентированная монография. — Б.: 2007. — 136 с.
8. Нейман Ю.М., Карданова Е.Ю. Основные методы современной теории тестирования. — Вопросы тестирования в образовании, 2003, №7, с. 12—37.
9. Психологическое тестирование. 7-е изд. /А.Анастази, С.Урбанина. -СПб. Питер, 2003. — 688с.
10. Майоров А.Н. Теория и практика создания тестов для системы образования: Как выбирать и использовать тесты для целей образования. — М: Народное образование, 2000. — 351 с.
11. Михайлычев Е.А. Дидактическая тестология/ Е.А. Михайлычев. -М: Нар. образование, 2001. — 432 с.
12. Словарь-справочник по педагогике/ Авт.-сост. В.А. Мижериков. — М.: ТЦ Сфера, 2004. — 448 с.

Аксиологический подход к формированию профессиональной направленности студентов педагогических специальностей

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

Одной из ведущих тенденций развития образовательной ситуации сегодня становится переход к ценностной парадигме. Этот переход подготовлен восхождением педагогической мысли от односторонне-функционального к целостному представлению об образовании как универсальной ценности.

Над проблемой ценностных ориентаций высшее педагогическое образование активно работают: А.М. Булынин, Б.З. Вульф, Б.С. Гершунский, И.Ф. Исаев, А.И. Ми-

щенко, Н.Д. Никандров, В.А. Сластёнин, З.И. Равкин, Е.Н. Шиянов и др. Ими выявлены аксиологические приоритеты современного образовательного процесса в высшей педагогической школе, которые используются современной практикой как основополагающие.

Несмотря на все социальные изменения современной жизни, система ценностей высшего педагогического образования развивается и обогащается. Служение Отечеству, уважение к личности человека, необходимость при-

знания его в качестве высшей ценности бытия, верность профессиональному долгу, направленность на служение духовным приоритетам, стремление к творчеству и др. дополняются национальными ценностями образования, составляющими ценностное ядро региональных систем образования.

Исследователями установлены группы ценностей высшего педагогического образования:

- ценности, связанные с утверждением в обществе, в ближайшей социальной среде;
- ценности, связаны с удовлетворением в потребности в общении;
- ценности, связанные с самосовершенствованием;
- ценности, связанные с самовыражением учителя;
- ценности, связанные с утилитарно-прагматическими запросами [1].

Теоретический анализ источников позволил установить, что категориальный аппарат современной аксиологии включает в себя ценности-цели и ценности-средства, аксиологическую характеристику личности как субъекта ценностных отношений, складывающихся в целостном педагогическом процессе, основные аксиологические категории, отражающие ценностные приоритеты мирового педагогического процесса, а также национальных региональных систем образования.

Контент-анализ источников позволил утверждать, что ценностный подход в значительной мере реализуется в современной теории и практике высшего педагогического образования и тесным образом связан с профессионально-педагогическим, антрополого-гуманистическим, культурологическим подходами в построении концептуальных основ в подготовке учителя. Наиболее разработанными в педагогической аксиологии являются вопросы типологии учителей на основе доминирования профессиональных ценностных ориентаций (Л.В. Разживина), управления развитием ценностных предпочтений педагогов (Л.Х. Магомадова, Г.И. Чижакова), формирования мотивационно-ценностного отношения к педагогической профессии (А.М. Булынин, Е.Н. Шиянов). Важное место в формировании образа педагога отводится ценностям национальной культуры (В.Г. Пряникова, З.И. Равкин).

Имманентно присущие образовательному процессу ценности, как правило, выполняют стимулирующие функции, побуждающие созревание и развитие личных характеристик субъектов педагогического процесса.

В психологии влияние ценностных ориентаций на формирование такого интегрального личностного свойства как направленность личности изучали: В.Н. Мясищев, Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович и др. С точки зрения В.Н. Мясищева направленность личности есть явно выраженные доминирующие отношения, подчиняющие себе другие отношения и определяющие жизненный путь человека. Б.Г. Ананьев утверждал, что направленность личности определяется ведущими ее ценностными ориентациями. Л.И. Божович ведущим компонентом направ-

ленности личности полагала доминирующую систему мотивов в структуре деятельности человека.

В нашем исследовании отмечается, что содержательная характеристика профессиональной направленности студентов раскрывается не только через аксиологические приоритеты педагогического образования прошлого и настоящего. В ней также исследован процесс влияния национальных ценностных приоритетов Восточно-Сибирского региона, (в частности, национальных традиций развития культуры и образования Хакасии), на представления об образе учителя, признание значения его профессиональной деятельности, отношений к ребенку, личностно-профессиональных характеристиках, играющие ведущую роль в нравственном облике учителя и т.д.

Этот процесс отражен в трудах Н.Ф. Катанова, М.И. Боргоякова, М.А. Унгвицкой, С.П. Ултургашева, В.Г. Карпова и др.

Изучение формирующего влияния ценностных приоритетов истории, культуры и этнопедагогики Хакасии на формирование профессиональной направленности личности учителя в известной мере является отличительной чертой проведенного исследования.

Анализ охарактеризованных выше концепций формирования профессиональной направленности студентов позволил выявить, что общим для них является представление о профессиональной направленности студентов как сложном образовании, которое входит в структуру личности и наиболее полно выражает способ ее общественного и профессионального поведения и деятельности, выражающиеся в целях и мотивах личности, ее потребностях, интересах и установках. Как правило, профессиональная направленность студентов в них рассматривается сквозь призму измерения ее конкретных элементов: потребности в профессионально-педагогическом воспитании и развитии; совокупности устойчивых мотивов личности, стимулирующих овладение педагогической профессией; педагогического признания; жизненных установок, намерений и склонностей, связанных с профессией учителя; наличие идеала учителя; самостоятельности и творческой активности в овладении педагогическими знаниями.

Теоретический анализ процесса формирования профессиональной направленности студентов с позиции современного аксиологического подхода к проблемам образования позволяет выделить следующие пути его осуществления:

- концентрация внимания студентов на базисных педагогических ценностях, присущих теории и практике образования в различные исторические периоды;
- раскрытие образов ведущих педагогов прошлого и настоящего и их идей, составляющих «аксиологическое ядро» педагогических концепций прошлого и настоящего;
- системное освоение основополагающих, педагогических категорий и их значение в развитии профессионального педагогического мастерства;

— использование инновационных и педагогических технологий образования, стимулирующих формирование ценностных приоритетов профессиональной деятельности учителя.

В ходе исследования были выявлены критерии и показатели сформированности профессиональной педагогической направленности студентов на основе ценностных приоритетов, при этом мы опирались на ранее проведенные исследования (Г.И. Аксенова, Е.И. Артомоновой, А.М. Булынина, Л.К. Гребенкиной, В.А. Сластенина, Г.И. Чижаковой и др.) [2].

Экспериментальное исследование процесса формирования профессиональной направленности студентов педагогических специальностей включало в себя поиск путей и исследования аксиологических ценностей, влияющих, на становление будущего педагога прослеживалась динамика развития аксиологической направленности студентов и выявлялись педагогические условия, позволяющие совершенствовать данный процесс.

Опытно-экспериментальная работа проводилась в определённой логической последовательности, предусматривающей природу и закономерности процесса формирования профессиональной направленности студентов. Выявив начальный уровень знаний студентов относительно педагогической профессии и её ценности в процессе включённого наблюдения, диагностики суждения студентов о привлекательности педагогической деятельности, мы проанализировали полученный иерархический ряд этих ценностей и на основе этого проследили динамику суждений студентов о привлекательности педагогической профессии.

Анализируя результаты, можно отметить, что ранговое положение одной ценности на разных курсах оказалось различным. Так, например, результативность привлекательности педагогической деятельности возрастало от курса к курсу. В идеале от 58,2 % до 65,2 % опрошенных студентов считают педагогическую профессию одной из важнейших в обществе и личностно значимой ценностью для себя. Показатель возможности заниматься с детьми и молодёжью увеличивается примерно на 10 % и к пятому курсу составляет 78,4 %. Если вначале только 36,1 % студентов начальных курсов отмечали творческий характер учительской профессии, то на пятом курсе после прохождения практики в инновационных учреждениях это утверждение подтвердили 80,2 %.

Таким образом, результаты показывают, что изменяется удельный вес тех ценностей, которые составляют смысл и сущность педагогической профессии (творческий потенциал, профессия педагога одна из важнейших в обществе, работа с детьми, молодёжью и др.).

Установление исходного состояния ценностных приоритетов профессиональной направленности студентов происходило через психолого-педагогическую диагностику ценностей-целей, ценностей-средств, и при этом было обнаружено, что в иерархии ценностных систем студентов от большего числа предпочтений к меньшему от-

веты распределились таким образом: здоровье — 76,9 %; эрудированность в профессиональных вопросах — 39 %; любовь — 35,9 %; познание — 28,2 %; порядок в делах — 25,6 %; наличие хороших и верных друзей — 20,5 %; хорошая обстановка в стране и в нашем обществе — 19,5 %; рационализм — 19,2 %; честность — 15,3 % и др. Эти ценности оказались наиболее приоритетными для будущих учителей. Завершающим результатом начального исследования идеалов студентов педагогических специальностей явилось то, что студенты ясно выразили свое отношение к ценностным приоритетам учительской профессии таким как: любовь и интерес к детям, справедливость, педагогический такт, терпение и выдержку; педагогическая зрелость и наблюдательность, общительность, находчивость и чувство юмора, гуманность, творчество в работе.

Дальнейшая дифференцированная работа со студентами экспериментальной группы показала, что поскольку достаточно сформированными оказались любовь к детям и увлеченность педагогической деятельностью, то именно эти качества и стали цементирующими профессионально-педагогическую направленность личности будущего учителя.

Само содержание опытно-экспериментальной работы предусматривало следующие направления:

1. Целенаправленный отбор и структурирование учебного материала по дисциплинам педагогического цикла, позволяющие вычленив гуманистические педагогические ценности, предъявляемые к усвоению студентам.

2. Организация учебно-практической деятельности студентов. Профессионально значимые качества аксиологических ценностей педагогической профессии выделяются в специальную задачу, в самостоятельное действие, стимулирующее проявление и осознание своей личности, своего «профессионального Я».

3. Применение технологий, актуализирующих личностный смысл учения и побуждающих студентов к рефлексии и преодолению трудностей.

4. Применение активных методов учебно-познавательной деятельности, способствующих профессиональному становлению студентов на основе сравнения себя с другими и стимулирующих развитие самостоятельности и творчества.

Анализ сущности и механизма формирования ценностных приоритетов в профессиональной направленности личности студентов позволил нам конкретизировать содержание педагогических дисциплин, введя в него спецкурсы: «Аксиология и инноватика в педагогической деятельности», «Актуальные проблемы образования в контексте исторических знаний». Были прослежены тенденции развития таких проблем как активность, самостоятельность, свободная школа, социализация и др. Это позволило студентам уяснить сущность гуманистического подхода к личности, ее роли в собственном развитии, обеспечивая понимание важности педагогической диагностики и прогнозирования личности школьника в демократически организованном педагогическом

процессе.

В содержании педагогических знаний, развивающих ценностные приоритеты студентов, активно использовались региональные программы по внеаудиторной воспитательной работе, включающие вопросы национального воспитания культуры молодежи. Исследование показало, что данное направление носит информационно-познавательный характер и даёт возможность студенту получить объём знаний по истории и культуре Хакасии, их роли в развитии национальных приоритетов.

Особый интерес у студентов вызвала проблема развивающего обучения в начальной школе и у дошкольников, так как они смогли проследить развитие педагогических идей и их практическую реализацию в практике современной школы.

Проследив функционирование образовательных ценностей в целостном педагогическом процессе профессиональной подготовки педагогов, необходимо отметить, что отличительной чертой этого процесса является устойчивое доминирование в нем ценностей гуманистического плана. Любовь к детям, бережное отношение к эмоционально-психологическому состоянию детей, понимание и желание активного содействия в разрешении реальных проблем жизни детей, чуткое отношение к чувствам родителей и т.д. Именно они устойчиво определяют ценностный характер профессиональной подготовки будущих педагогов.

Проведенное исследование содержит репрезентативный материал, убеждающий в эффективности разработанной модели формирования профессиональной направленности студентов на основе ценностных приоритетов современного высшего педагогического образования.

В исследовании теоретически обоснована необходимость и экспериментально подтверждена реальность влияния ценностных приоритетов на формирование профессиональной направленности студентов психолого-педагогических факультетов; разработаны психолого-педагогические основы процесса формирования профессиональной направленности студентов под влия-

нием ценностных педагогических приоритетов; выявлены критерии и показатели сформированности профессиональной направленности студентов педагогических вузов, сформированной под влиянием аксиологических приоритетов:

- знание педагогических идей, отражающих ценностный потенциал всемирного педагогического процесса и умение использовать их в своей педагогической деятельности;

- овладение студентами современной педагогической аксиологией, понимание ее места, значения, функций в структуре профессиональной подготовки;

- преобладание смыслообразующих ценностей педагогической деятельности в структуре мотивов, побуждающих студентов к осознанному педагогическому творчеству;

- устойчивый интерес и активность в личностном освоении ценностного потенциала педагогической деятельности.

Определены педагогические условия влияния ценностных приоритетов на формирование профессиональной направленности студентов. Введение изменений в содержании и технологии педагогического процесса с целью раскрытия смыслообразующих аспектов в профессиональной педагогической деятельности учителя; осознание студентами соответствия особенностей своей личности требованиям педагогического процесса; организация целенаправленной педагогической практики в инновационных учреждениях, способствующей формированию гуманистических ценностных приоритетов в профессиональной деятельности и овладении приёмами их творческой интерпретации; осуществление целенаправленного исполнения практики решения изобретательских задач как стимул актуализации ценностных приоритетов профессиональной направленности студентов психолого-педагогического факультета; проведение спецкурса «Аксиология и инноватика в педагогической деятельности» как специфическая форма развития ценностно-потребностного потенциала студента.

Литература:

1. Сластенин В.А., Шиянов Е.Н. Образование в 12-летней школе: аксиологические основания // Известия РАО. Под ред. В.А.Сластенина — М.: 2000. — №4. — с. 80.
2. Сластенин В. Чижакова Г.И. Введение в педагогическую аксиологию: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2003. — 192 с.

Использование сравнительно-сопоставительных таблиц в развитии самообразовательной компетенции студентов языковых факультетов педагогического вуза

Казаринова Анжела Юрьевна, аспирант, старший преподаватель
Восточно-Сибирская академия образования (г. Иркутск)

В условиях стремительного развития современной науки, быстрого обновления информации невозможно дать студенту знания на всю жизнь, важно развить в нем интерес к пополнению знаний и воспитать потребность в постоянном самообразовании. Задачей вуза является подготовка сформированной личности будущего специалиста, способного не только к передаче знаний молодому поколению, но и к совершенствованию собственной интеллектуальной культуры, открытого в отношении научного, педагогического, общественного и культурного прогресса. Достижению этой цели служит формирование самообразовательной компетенции.

Формирование самообразовательной компетенции в педагогическом вузе видится многим специалистам как сложный процесс перерастания самостоятельной работы студента в самообразование, рассматриваемое и как самостоятельное овладение знаниями, и как созидание собственной личности. Так, возможность самостоятельного усвоения научной и общекультурной информации с помощью книги обосновывается А.Я. Айзенбергом, Г.Г. Гецовым, В.П. Кузовлевым, И.Л. Редковец; использование на занятиях межпредметных связей в качестве стимула к самообразованию предлагается В.П. Бондаренко, Г.И. Гавриной; потенциал педагогической практики в стимулировании самообразовательной деятельности студентов показан В.Н. Котляром, К.М. Левитаном, И.Л. Наумченко. Разработаны программы по теории воспитания и основам педагогического мастерства, нацеливающие на профессионально-педагогическое самосовершенствование Е.В. Головневой, К.М. Дурай-Новаковой, Г.М. Коджаспировой, Б.Ф. Рэйским и др.

Проведенный анализ широкого спектра теоретических источников позволяет заключить, что в современной психолого-педагогической науке недостаточно изучены возможности отдельных учебных дисциплин в формировании у студентов самообразовательной компетенции. Между тем любая учебная дисциплина, предполагающая определенную информацию плюс ее усвоение, требует интенсивной самостоятельной работы студента. Следовательно, важнейшим условием развития самостоятельности и активности студентов в процессе обучения является вооружение их соответствующими методами и приемами. Важная роль иностранного языка как учебной дисциплины в этом процессе обусловлена его функциями: мировоззренческой, коммуникативной, мыслеформирующей, культурно-образовательной, отмеченных И.Л. Бим, В.П. Кузовлевым, Е.И. Пассовым и многими другими.

Основываясь на специфике функций иностранного языка, ряд авторов (А.А. Алхазисвили, И.А. Зимняя, В.Г. Костомаров, Е.И. Пассов и др.) рассматривают особенность иностранного языка как учебного предмета. Так, специфическими характеристиками иностранного языка являются многообразие тем, составляющих предмет речевой деятельности; обширность речевого материала, подлежащего усвоению; субъективная оценка трудности овладения учебным предметом; способность иностранного языка являться одновременно целью и средством обучения. Тем не менее, в данных характеристиках не отмечена способность учебного предмета выступать в качестве основы для развития самообразовательной компетенции. Указанная черта реализуется благодаря тому, что успешное овладение иноязычной деятельностью возможно только в результате систематической самостоятельной познавательной деятельностью. Активизация познавательной самостоятельности студентов, думается, происходит наиболее успешно в ходе введения в процесс обучения творческих заданий. Под творческим заданием мы понимаем задание, способствующее самостоятельному овладению новыми профессиональными знаниями в процессе моделирования педагогической деятельности.

Разработанная система творческих заданий широко используется нами в практике преподавания иностранному языку в Усть-Илимском филиале Восточно-Сибирской Государственной Академии Образования. Практика преподавания в вузе на младших курсах языковых факультетов подсказывает необходимость введения творческих заданий для студентов, включающих обобщение и систематизацию грамматического материала по английскому языку в схемах и таблицах, способных значительно облегчить процесс усвоения знаний большого объема и разностороннего содержания, восполнить сокращенные часы, заложить прочные основы формирования целостной, насколько возможно, картины науки, изучающей языковую сторону явлений и развить способность самостоятельно овладевать знаниями и умениями. Таблицы дают стройную систему знаний, показывают, в каком направлении и как надо овладевать знаниями при изучении иностранного языка, они отражают основные принципы подхода к изучению, анализу, сравнению, интерпретации учебного материала. В соответствии с этим нам представляется возможным ввести в рамках самостоятельной работы студентов в количестве 20 аудиторных часов курс по систематизации и коррекции базовых знаний по грамматике английского языка.

Первокурсникам предлагается разработать опорные конспекты в форме сравнительно-сопоставительных таблиц по нижеследующим темам:

I. Введение в изучение английского языка (единицы речи и разделы филологии, изучающие их; английский язык в системе языков Западной Европы; английский народ, краткий очерк исторического развития; особенности английского произношения, правила долготы и краткости английских гласных).

II. Грамматический строй английского языка в схемах и таблицах (слово как часть речи; слово как член предложения; структура повествовательного предложения и порядок слов в нем; структура вопросительного предложения; классификации глаголов; грамматические значения глаголов; три основные формы глаголов; грамматические значения имени существительного; имя прилагательное, его синтаксические функции; местоимение; наречие; словосочетание как часть предложения; основные отличия построения нейтрального сообщения на английском языке от русского высказывания).

Каждая из вышеприведенного списка таблиц несет определенную нагрузку, относится к базовым внутренним элементам лингвострановедческой матрицы знаний, которые могут впоследствии наращиваться и расширяться, но уже прочно будут находиться в сознании в обобщенном и схематизированном виде. Сравнительно-сопоставительные таблицы, разрабатываемые студентами под научным руководством преподавателя, представляют собой логические завершённые единицы учебного материала и направлены на изучение одного или нескольких фундаментальных понятий учебной дисциплины.

Структурирование научного, учебного, справочного материала на основе сравнительно-сопоставительных таблиц является одним из эффективнейших методов интенсификации развития самообразовательной компетенции. Знания в памяти хранятся в системном виде и имеют такую структуру, которая обеспечивает оперативную перестройку при включении элементов нового знания [1, с. 184]. Сравнительно-сопоставительные таблицы позволяют обобщать, свертывать, «сжимать» и представлять информацию в наиболее приемлемом для восприятия и запоминания виде, этому способствует и наглядное изображение систематизированных знаний [3, 4]. С помощью таблиц достигается более долгосрочный эффект и в осмыслении понятий и категорий лингвострановедения и истории языка. Вполне можно согласиться с В.Г. Красько (автором учебного по-

собия «Психология и педагогика в схемах и таблицах»), в очевидности того факта, что систематизация и обобщение в схематизированном виде имеющихся знаний облегчает процесс овладения ими, раздвигает границы возможностей сохранения в памяти большого объема информации [2, с. 356]. Благодаря расчленению знания, выделяется его структура, особенности и соотношение составляющих его частей.

Специалисты справедливо считают универсальным средством и главным способом формирования системы научных знаний определенным образом организованное обучение. Человек, как известно, только тогда овладевает настоящим и действенным знанием, когда в его голове отражается четкая картина внешнего мира, представляющая собой систему взаимосвязанных понятий. Система научных знаний создается в той последовательности, которая определяется внутренней логикой учебного материала и познавательными способностями обучаемых. Сравнительно-сопоставительные таблицы как в процессе их разработки, так и развертывания их на занятиях, заставляют студентов, прежде всего, думать. Они приучают студентов логически мыслить, стимулируют способность различать, анализировать, ускоряют процесс развития мышления, учат вычитывать главные мысли, составляющие смысловой каркас проблемы.

Использование таблиц в учебном процессе призвано помочь усвоить новые знания. Сравнительно-сопоставительные таблицы, с одной стороны, будучи «материальным средством», возбуждают интерес и внимание, помогают осуществлению практических действий (выполнению, напр., разнообразных речевых заданий и мыслительных операций), с другой стороны, они являются одновременно и «идеальным» средством, т.к. связаны с пониманием материала. Обе эти стороны таблицы способствуют становлению личностных качеств [4, с. 261], повышая критичность, самостоятельность мышления, мобильность знаний и уровень обученности будущего специалиста, что является неотъемлемой частью профессиональной компетентности учителя.

Включение в процесс обучения иностранному языку творческих заданий, содержание которых имеет ярко выраженную профессионально-педагогическую направленность, при рациональном сочетании управления и самоуправления развивает у будущих учителей способность к общекультурному, психолого-педагогическому и предметному самообразованию и, в конечном итоге, способствует формированию самообразовательной компетенции.

Литература:

1. Гурина Р.В. Фреймовые схемы-опоры как средство интенсификации учебного процесса / Р.В. Гурина // Школьные технологии. — № 1. — 2004. — С. 184.
2. Красько В.Г. Общая психология в схемах и комментариях: учебное пособие / В.Г. Красько. — Питер, 2004. — 254 с.
3. Красько В.Г. Психология и педагогика в схемах и таблицах / В.Г. Красько. — Минск: Харвест, 1999. — 384 с.
4. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / Под ред. П.И. Пидкасистого. — М.: Педагогическое общество России, 1998. — 640 с.

Возможность моделирования дефиниций категории «воспитание» в структуре изучения ее феноменологических особенностей

Козырева Ольга Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент;

Баженова Татьяна Сергеевна, студент;

Тихомиров Илья Владиславович, студент

Кузбасская государственная педагогическая академия (г. Новокузнецк)

Воспитание и его феноменологические аспекты изучения теорий и практик остаются в современном обществе одними из самых заманчивых и порой самых непростых и недостижимых далей, которые покоряются силою мысли и горечью труда как педагога-профессионала, так и родителя или родственника, поставившего перед собой ту вершину для своего чада, которую необходимо покорить в трудной борьбе и непреклонной истине, поскольку величайший из полководцев — А.В. Суворов отмечал — «Тяжело в учении — легко в бою».

Итак, феномен воспитания — один из главных продуктов деятельности человека, его уникальности в восприятии и трансформации опыта жизни. Будучи включенным в три системы, сводящихся к учету наследственности, среды и воспитания как средства адекватного восприятия и трансформации социального опыта, человек является одновременно творцом и репродуцируемым, субъектом и личностью, элементом (единицей) и уникалом, продуктом среды, культуры и деятельности и ее объектом; семьянином, тружеником и гражданином; воспитуемым и воспитывающим; воспитанником и воспитателем; смыслом, ради которого происходят социокультурные изменения, и объектом, низвергающим множество проблем живой и неживой природе, и пр.

Воспитание как социальная проблема волновало общество с первобытного строя, с азов зарождения культуры и цивилизации, науки и религии, искусства и профессионализма. Опыт как составная часть воспитания и культуры трансформируется в модели, которые, в свою очередь, через речь, сознание и деятельность становятся достоянием личности в полиаспектном взаимодействии и многогранной реконструкции и ситуативном принятии смыслов и их значений. Воспитание — самая первая категория, зародившаяся в антропологической среде как гносеологическая единица, фасилитирующая восприятие и объяснение репродуктивного уровня культурно-исторических и субъектно-деятельностных отношений. В связи с этим, следует рассмотреть различные модели воспитания, характерные для определенной системы возможностей и ограничений человека, культуры и среды.

Из работы А.А. Гагаева и П.А. Гагаева [1] могут быть излечены следующие модели воспитания:

- *Новиков Н.И.*: Человек — самоценная, ищущая себя нравственность и духовность, смысл образования и воспитания — помочь человеку стать счастливым.

- *Киреевский И.В.*: Воспитание человека духовным, а значит верующим и нравственным. Задача человека сов-

ременного, осознавшего смысл бытия своего в мире, — постижение задуманного Богом, т.е. — воссоединить себя самого через духовный подвиг, собрав в единую целостность все свои отдельные силы.

- *Хомяков А.С.*: Воззрения на проблему воспитания и приоритетность семейного и общественного воспитания перед государственным, проникновенность религиозного (православного) воспитания в среде народа и государства, где православный, общинный (соборный) взгляд на мир есть движение разума, «смирившегося» перед величием и милосердием провидения и в том нашедшего силу дерзать — через мнения и сомнения — к постижению тайны соборного бытия Бога, человека и вселенной.

- *Шевырев С.П.*: Воспитание должно питать тело, душу и дух надлежащею пищею для раскрытия в них единого человеческого естества. Воспитание — это содействие человеку в его естественном саморазвитии. Человеческое в человеке рождается через переживание им родных для себя образов — образов его матери, отца, народа, отчизны; родное творчески тревожит и подвигает в направлении истинным, христианском, православном.

- *Белинский В.Г.*: «Человек есть мир в малом виде: в его организме все стихии природы, первосущие его силы...». Истина может быть дана человеку через кропотливый, усердный труд, борьбу, страдание и лишения. Высшее человеческое в человеке — это его духовность. Цельный, полный человек — это существо, в котором и мир, и народность, и весь род человеческий, и — главное — Бог — не забыты, но явлены в живой, не исчерпываемой никакой абстракцией форме; любовь духовная, святая — орудие и посредник воспитания.

- *Пирогов Н.И.*: Путь истинного человека определяется: 1) в наличии и следовании человека своим убеждениям; 2) способностью жертвовать собой; 3) истинный человек нуждается и ему дается «вдохновение и сочувствие». Смысл и цель воспитания — противление злу в человеке через его внутреннее «роковое» усилие, через роковую его борьбу с самим собой (не смирение перед злом), побуждение человека себя истинного увидеть в сочувствии «будущих» людей.

- *Ушинский К.Д.*: Определил приоритеты воспитания — национальный, народный характер воспитания; христианское воспитание — основа нравственного и народного воспитания; воспитание трудолюбия и патриотизма; единство воспитания и обучения; развитие интереса к науке и физическому труду; возбуждение ак-

тивности и самостоятельности в процессе сознательного учения.

• *Кантерев П.Ф.*: Идея саморазвития и «самоусовершенствования по идеалу» и ее следствие — вера в человеческое в человеке — не только русские явления: человек везде человек. Бог есть истина и жизнь. Частичное познание истины — постижение смысла жизни и Бога и пр.

Анализируя работы ученых, занимающихся проблемами смысловой терапии, психопедагогики, психодидактики, можно было бы выделить следующее определение категории «воспитание»: *воспитание* — это механизм и результат создания условий для восприятия смысла всеми субъектами социального пространства, фасилитирующий реконструкцию и ситуационную трансформацию социальных ролей и отношений в микро-, мезо-, макро- и мегасистемах.

Все это не останавливает и нас, и мы питаемся разобрататься в феноменологических нюансах категории «воспитание», моделируя новые дефиниции, которые учитывают наши потребности, возможности и нормы социокультурных и воспитательно-образовательных возможностей и ограничений.

Воспитание с точки зрения *акмеологического подхода* — это механизм, интегрирующий знания о человеке как высшей ценности и смысле бытия, системно изучающий закономерности достижения ситуативно определяемой вершины в различных видах жизнедеятельности и общения, создающий и реализующий антрополого-акмеологический трамплин для всей жизни не только одного человека, но и для человечества в целом, предопределяющий поиск и достижение вершин зрелости (интеллектуальная, нравственная, биологическая и др.) и модели их реализации в личностно, социально и профессионально значимых преобразованиях как внутреннего мира личности, так и внешней среды, создавшей и неустанно создающей данную личность (Баженова Т.С. — 2011/2012 уч. г.).

Воспитание с точки зрения *аксиологического подхода* — это процесс формирования общественных, индивидуально-групповых, личностных ценностей, норм, правил, мировоззрения, способствующих включению личности в общественные и профессиональные отношения, где социальный опыт играет роль вектора социализации, адаптации, самосовершенствования и самореализации, а личная практика и система психолого-педагогического знания — катализатора всех новообразований личности и появления инноваций в микро-, мезо-, макро- и мегамасштабах (Баженова Т.С. — 2011/2012 уч. г.).

Воспитание с точки зрения *аксиологического подхода* — это механизм осознанного, ситуативного, индивидуально и социально корректируемого восприятия ценностей, смыслов, моделей и ролей в обществе, принятия норм культуры и взаимоотношений, создания условий для ретрансляции позитивного социального опыта в микро-, мезо-, макро- и мегамасштабах (Тихомиров И.В. — 2011/2012 уч. г.).

Воспитание с точки зрения *антропологического подхода* — это механизм передачи социального опыта, системно раскрывающий возможности каждого человека и среды в целом, предопределяющий сохранение человеческого в человеке и ресурсного потенциала среды как колыбели мира (Баженова Т.С. — 2011/2012 уч. г.).

Воспитание с точки зрения *герменевтического подхода* — это процесс формирования и развития личности, предопределяющий адаптацию и социализацию, самореализацию и самосовершенствование в микро-, мезо-, макро- мегамасштабах, опосредованный нюансами герменевтики как науки, поясняющий возможность функционирования таких единиц в психолого-дидактическом поле, как объяснения и пояснения, фасилитирующих появление любого антрополого-обусловленного знания в фарватере того или иного явления или феномена (Баженова Т.С. — 2011/2012 уч. г.).

Воспитание с точки зрения *гносеологического подхода* — это целенаправленный процесс, обуславливающий накопление и преобразование социокультурного опыта, с целью личностной и профессиональной самореализации и самосовершенствования, системно трансформирующий социальные, профессиональные и личностные роли и модели отношений в микро-, мезо-, макро- и мегамасштабах (Баженова Т.С. — 2011/2012 уч. г.).

Воспитание с точки зрения *индивидуального подхода* — это механизм развития субъекта социального пространства с его физиологическими, психологическими, социокультурными особенностями, предопределяющий формирование социального опыта в системе природо- и культуросообразной связке, соединяющей в различных проявлениях культурно-исторических связей нормы, правила и модели поведения в обществе, объективные механизмы преобразования внутреннего и внешнего мира, средства оценки и рефлексии, продукты деятельности и общения, культуры и искусства, спорта и науки и т.д. (Баженова Т.С. — 2011/2012 уч. г.).

Воспитание с точки зрения *индивидуального подхода* — это специально организованная деятельность по получению, накоплению, реконструкции, ретрансляции социального опыта, обеспечивающего благополучие как одного конкретного человека, так и общества в целом (Тихомиров И.В. — 2011/2012 уч. г.).

Воспитание с точки зрения *информационного подхода* — это процесс развития, накопления, хранения, передачи социального опыта от старшего поколения младшему в виде знаков, символов, а также антропологических единиц (людей), создающих и реализующих условия преобразования мира и личности в нем (Баженова Т.С. — 2011/2012 уч. г.).

Воспитание с точки зрения *лексического подхода* — это целенаправленный процесс формирования у субъекта деятельности и общения, культуры и искусства, спорта и науки моделей грамотного (правильного), эффективного (оптимального) употребления лексики и лексических оборотов, предопределяющих качественно-количественные

изменения в структуре личности и микро-, мезо-, макро- и мегасредах (Баженова Т.С. — 2011/2012 уч. г.).

Воспитание с точки зрения *личностного подхода* — это процесс формирования и развития человека как личности с его ценностями, мировоззрением, нормами культуры, этики, способствующий функционированию механизмов самоопределения, самосовершенствования и самореализации, предопределяющий сохранение как личности, так и антропологического поля и среды (Баженова Т.С. — 2011/2012 уч. г.).

Воспитание с точки зрения *тезаурусного подхода* — это процесс формирования личностно и социально востребованного словарного запаса у человека, включенного в деятельность и общение в микро-, мезо-, макро-, мега- и мультисредах, обеспечивающий повышение уровня как общей культуры, так и разнообразных граней всех культур, прямо и косвенно связанных с коммуникативной, опосредованных моделями формирования культуры самостоятельной работы и нормами социокультурного пространства, обеспечивающих оптимальное развитие данного человека в системе социальных и профессиональных взаимоотношений, сохранение общества и его ресурсов и богатств в согласованной эволюционной цепочке преобразований (Баженова Т.С. — 2011/2012 уч. г.).

Воспитание с точки зрения *этнопедагогического подхода* — это процесс становления и развития личности, основанный на передачи этнических традиций, норм, обычаев, патриотизма, способствующих сохранению и преумножению богатств народной культуры и творчества, фасилитирующих включение подрастающего поколения в

культурно-исторические, национально-региональные отношения, раскрывающие возможности социализации и самореализации в микро-, мезо-, макро- и мегамасштабах (Баженова Т.С. — 2011/2012 уч. г.).

Воспитание с точки зрения *эзотерического подхода* — это процесс формирования мировоззрения, верований, предпочтений, согласованных актов включения человека в среду неизведанного, потаенного, сверхъестественного, создания условий для усвоения, реконструкции, трансформации и ретрансляции духовных ценностей с целью развития внутреннего мира личности, преобразований в полусубъектной и субъект-объектной среде в микро-, мезо-, макро- и мегамасштабах (Баженова Т.С. — 2011/2012 уч. г.).

Воспитание с точки зрения *эзотерического подхода* — это социально, личностно и эзотерически обусловленный процесс ретрансляции социального опыта, системы ценностей, моделей поведения, отношений, преобразования объективной реальности, системно трансформирующих общечеловеческое в каждом и в микро-, мезо-, макро-, мега- и мультигруппах (Тихомиров И.В. — 2011/2012 ч. г.).

Мы надеемся, что это не последние определения, которые написаны будущими педагогами по физической культуре, ведь существует мнение, что данная категория педагогов никогда ничего существенного сотворить в области моделирования дефиниций и внедрения моделированного в современную практику не может, что это только прерогатива филологов.

Литература:

1. Гагаев, А.А. Русские философско-педагогические учения XVIII—XX веков: культурно-исторический аспект / А.А. Гагаев, П.А. Гагаев. — М. : ТИД «Русское слово-РС», 2002. — 464 с. — ISBN 5-94853-050-7.
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.

Формирование культуры самостоятельной работы будущего педагога по физической культуре в структуре моделирования дефиниций категории «воспитание»

Козырева Ольга Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент;
Надбережная Лидия Павловна, студент;
Петросян Данил Арсенович, студент
Кузбасская государственная педагогическая академия (г. Новокузнецк)

Проблемы и дилеммы современной продуктивной педагогики тесно связаны с проблемой самостоятельности и продуктивной состоятельности обучающегося и профессионала. В таком ракурсе не безынтересны такие категории современной дидактики, как научная организация труда (НОТ), культура самостоятельной работы (КСР),

профессионально-педагогическая культура (ППК) и т.д. НОТ обучающегося и студента в современной системе образования незаслуженно забыт. И вина не в том, что стандартизация и унификация профессионально-педагогической деятельности оставляет желать лучшего, а всего-навсего — реформирование образования сводит все

проблемы качества обучения и образования на счет формирования инновационных измерителей и показателей, а ведь как не измерять стол — он всё равно, если не наносить вреда его целостности, останется в прежних размерах, но эти единицы и их численное выражение могут быть такими, какими пожелают исследователи и обучающиеся. Это значит, что, измеряя своей линейкой, не сообщая системы перехода на прежнюю шкалу, можно значительно повысить результат обучения и образования. Кроме того, можно опустить этим же методом планку, до которой необходимо поднимать уровень обученности обучающихся. И самый коварный способ нанесения вреда системе образования — постановка необъяснимых, недостижимых, несостоятельных целей с выбором неизвестных, несистемных, некондиционных измерителей (например, тесты с разнообразными дидактическими и гносеологическими ошибками) при еще худшем варианте рассмотрения проблемы — невостребованности таких специалистов в социально-профессиональном поле из-за всех вышеперечисленных проблем и проблемы современной российской безработицы.

Итак, — на смену ЗУН-ов пришли компетенции, на смену пятибалльной системы оценки все чаще появляются 100-балльное, процентное оценивание результатов учебной деятельности. В конце XX века появился феномен КСР, тесно связанный с ППК. Очень не плохие варианты формирования КСР обучающихся и специалистов могут быть получены при мотивированном социальном и социально-профессиональном взаимодействии. Под КСР педагога по ФК мы будем понимать матрицу формируемых преобразователей (общеучебные ЗУН-ы и компетенции), системно трансформирующих опыт деятельности и общения, модели познания, преобразования объективного внутреннего мира и среды, включающей поэтапное становление педагога в цепочке объект-индивид-субъект-личность в мультисреде, деятельности, культуре, искусстве, спорте и пр.

Одним из примеров связи КСР и ППК является модель, представленная в таблице 1.

Из модели взаимосвязи уровней функционирования КСР, уровней сформированности КСР педагога и уровней формирования профессионально-педагогической культуры (табл. 1) видно, что первый уровень — объектный предполагает в структуре формирования КСР педагога использование средств фиксации информации, а на уровне формирования профессионально-педагогической культуры благодаря владению совокупностью средств фиксации информации — формирование основ самообучения, саморазвития и самообразования, формирование общеучебных знаний, умений и навыков, фасилитирующих процессы социализации, самореализации, самосовершенствования.

На втором уровне — индивидуальном предполагается в структуре формирования КСР педагога использование моделирования как метода исследования, метода построения и преобразования объективной реальности, т.е. в

данном направлении ведется моделирование продуктов мыслетворчества, а на уровне формирования профессионально-педагогической культуры благодаря владению совокупностью средств фиксации информации, а также моделированию происходит поэтапное становление личности педагога как посредника репродуктивной и продуктивной деятельности в структуре изучения социального опыта подрастающим поколением, включенное в решение проблем самоопределения, самовоспитания, самообразования, саморазвития, самосовершенствования и самореализации.

На третьем уровне — субъектном предполагается в структуре формирования КСР педагога использование моделирования и реализации продуктов моделирования в ведущей деятельности и общении, а на уровне формирования профессионально-педагогической культуры благодаря владению совокупностью средств фиксации информации, моделирования и реализации продуктов моделирования в ведущей деятельности и общения происходит становление личности педагога как субъекта общества, обучения, педагогического взаимодействия, культуры, профессии.

На четвертом уровне — личностном предполагается в структуре формирования КСР педагога использование ресурсов педагогического сотрудничества, сотворчества в создании условий для использования средств фиксации информации, моделирования и внедрения продуктов моделирования в ведущую деятельность и общение, результатом коих у данной группы индивидов, субъектов, личностей будет формироваться профессионально-педагогическая культура, а именно, — становление личности педагога как профессионала, мастера, наставника.

Условия формирования КСР педагога — это совокупность тенденций, закономерностей и принципов, обеспечивающих процесс формирования и его качество в режиме идеального или оптимального, реального педагогического или лабораторно-включенного моделирования и апробации данных моделей, математически и логически подтверждающих истинность теории и практики исследования.

Итак, одним из методов формирования КСР педагога является моделирование, а одним из видов моделирования является моделирование определений. Вслед за моделированием дефиниций следуют разработки методического характера, фасилитирующие решение проблем, связанных с деятельностью педагога. Итак, в потоке моделированных дефиниций попробуем представить еще одну совокупность как некую гносеологическую плоскость, раскрывающую возможности полисубъектного поля и результаты совместной деятельности в микро- и мезомасштабах.

Моделирование дефиниций категории «воспитание» — самое простое из доступных на современном этапе обучения студентов и педагогов средств, т.к. о воспитании мы знаем практически всё, и в то же время мы не знаем ничего, а об умениях и компетенциях остается лишь до-

Таблица 1

**Модель взаимосвязи уровней функционирования КСР, уровней сформированности КСР педагога
и уровней формирования ППК**

Уровни функционирования КСР	Уровни сформированности КСР педагога	Уровни формирования профессионально-педагогической культуры (ППК)
Объектный (О)	Использование средств фиксации информации.	<ul style="list-style-type: none"> • Формирование основ самообучения, саморазвития и самообразования. • Формирование общеучебных знаний, умений и навыков, фасилитирующих процессы социализации, самореализации, самосовершенствования.
Индивидуальный (И)	Моделирование продуктов мыслительности.	<ul style="list-style-type: none"> • Становление личности педагога как посредника репродуктивной и продуктивной деятельности.
Субъектный (С)	Моделирование и реализация продуктов моделирования.	<ul style="list-style-type: none"> • Становление личности педагога как субъекта общества, обучения, педагогического взаимодействия, культуры, профессии.
Личностный (Л)	Создание условий для использования средств фиксации информации, моделирования и внедрения продуктов моделирования.	<ul style="list-style-type: none"> • Становление личности педагога как профессионала, мастера, наставника.

гадываться, т.к. современный мир и его тенденции изменения ставят нас одновременно на старт и на финиш из-за несостоятельности ряда социально-экономических инноваций, приведших нашу страну туда, где мы и находимся, т.е. самый лучший из университетов нашего государства уже не попадает в сотку лучших, на олимпиадах мы уже не так хороши, на рынке продукции нас практически нет и можно продолжать дальше.

Дефиниции категории «воспитания» помогут нам понять природу воспитания, но качество данного явления не всегда зависит от нас. Итак:

Воспитание с точки зрения *акмеологического подхода* — это механизм получения педагогом и воспитанниками методологических ориентиров и компетенций, фасилитирующих поиск и стремление всех субъектов социального и социально-профессионального взаимодействия в достижении вершины саморазвития, самосовершенствования, самореализации, опосредованных системностью и синергетичностью накопления социального опыта, т.е. способностью получать, обобщать, систематизировать, моделировать, апробировать, ретранслировать ценности и смыслы как единицы антропологического поля, выделяющие вектора состоятельности и устойчивости среды и личности в ней (Надбережная Л.П. — 2011/2012 уч. г.).

Воспитание с точки зрения *аксиологического подхода* — это механизм передачи от старшего поколения к младшему социального опыта, норм общества, акцентирующих внимание на таких значимых ценностях, как здоровье, семья, работа, патриотизм, благополучие и пр., фасилитирующих включение подрастающих субъектов общества в микро-, мезо-, макро-, мега- и мультисрезовые отношения, системно раскрывающие возможности

и состоятельность, креативность и устойчивость, гуманность и продуктивность личности в деятельности и общении (Надбережная Л.П. — 2011/2012 уч. г.).

Воспитание с точки зрения *аксиологического подхода* — это процесс создания условий для позитивной ретрансляции социального опыта, обусловленного постановкой и решением системы противоречий индивидуального и социального генеза (материальное обеспечение, устойчивость гуманно-личностного развития среды и субъекта, продуктивность, здоровьесбережение и пр.), фасилитирующие включение личности в разнообразные мультисрезовые отношения, свидетельствующие о состоятельности идей развития общества и личности (Петросян Д.А. — 2011/2012 уч. г.).

Воспитание с точки зрения *антропологического подхода* — это механизм определения места и роли человека в обществе, в ходе которого происходит формирование индивидуально и социально востребованных качеств, черт характера, моделей познания, преобразования объективного внутреннего и внешнего, результат преобразований способствует сохранению и преумножению богатств и наследия цивилизации, культуры, личности (Надбережная Л.П. — 2011/2012 уч. г.).

Воспитание с точки зрения *гносеологического подхода* — это механизм познания окружающего мира, способствующий изучению и преобразованию объективной реальности в структуре научного контента явлений, событий, феноменов, фактов и пр., системно трансформирующих мировоззрение и модели поведения и отношений, преобразования и взаимодействия, свидетельствующих о целесообразности и состоятельности процессов, возникающих в социальной и социально-профессиональной среде (Надбережная Л.П. — 2011/2012 уч. г.).

Воспитание с точки зрения *диалектического подхода* — это механизм непрерывного развития личности, фасилитирующий формирование потребности в ситуативной, своевременной смене социальных и профессиональных ролей и моделей, системно раскрывающих решение противоречий в структуре хочу-могу-надо-есть, обеспечивающих надлежащее качество деятельности и, так называемой, социокультурной страховки — системы реализуемых средств социальной защиты и гуманно-личностного пополнения копилки материального и морально-этического стимулирования (Надбережная Л.П. — 2011/2012 уч. г.).

Воспитание с точки зрения *эзотерического подхода* — это механизм ретрансляции духовных ценностей, верований, религиозных представлений, мистических

и мифических, сюрреалистических и эзотерических теорий с целью развития внутреннего мира субъекта в системе ограничений и возможностей антропологического и антропософского знания, фасилитирующих вхождение в социальную среду через общение и систему морально-этических норм, заложенных в основу взаимодействия (Надбережная Л.П. — 2011/2012 уч. г.).

Воспитание с точки зрения *эзотерического подхода* — это механизм определения человеком ценностей, норм культуры, модели поведения и отношений, создающий условия для преобразования объективного внутреннего и внешнего, ситуативно и эзотерически обеспечивающих сохранение как человека, так и общества в целом (Петросян Д.А. — 2011/2012 уч. г.).

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. Моделирование дефиниций категорий современной педагогики в структуре инновационной деятельности будущего педагога: монография / О.А. Козырева. — Новокузнецк: КузГПА: МОУ ДПО ИПК, 2008. — 374 с. — ISBN 978-5-85117-411-7.
3. Козырева, О.А. RP-технология педагогического взаимодействия в системе высшего и дополнительного профессионального образования: монография / О.А. Козырева. — Новокузнецк: КузГПА: МОУ ДПО ИПК, 2007. — 385 с. — ISBN 5-85117-239-8.

Музыкальные технологии XXI века

Ксенофонтова Дарья Владимировна, концертмейстер
Детская музыкальная школа №3 г. Астана (Казахстан)

Влияние новых технологий на музыку прослеживается с древнейших времён. Музыка развивалась вместе с развитием средств её исполнения, то есть музыкальных инструментов. В древности музыка была отделена от остальных искусств. По мнению античных исследователей, она подчинялась каким-то объективным законам и существовала вне зависимости от человека. Конечно, «золотое сечение» существует и в живописи, и в скульптуре, но там все отношения приблизительны, и отклонения от них не так бросаются в глаза, как расстроенная гитара или скрипка режет слух.

С развитием в основном деревообрабатывающей и металлургической технологий люди начали замечать зависимость звука от породы дерева, из которого изготовлена оправа. Также непрочный конский волос уступил своё место металлической струне. И вот где-то за две тысячи лет до нашей эры появляются такие инструменты, как лира или арфа.

За весь период человеческой истории от изобретения лиры до наших дней было создано огромное количество музыкальных инструментов. Но наибольшему влиянию новых технологий за последние сто пятьдесят лет подвер-

глись три группы — клавишные, ударные и струнные (в основном гитара).

Многokrатно возрастает престиж и качество музыкального образования, содержание которого благодаря компьютеру существенно изменился, стал более высокотехнологичным и интенсивным, гибко настраиваемым на любые специфические задачи.

Яркий «всплеск» интереса музыкантов и слушателей к необычным звучаниям, к новым тембрам, равно как и стремление хотя бы как-то облегчить необычайно сложный труд композитора и исполнителя, плюс появление возможности использовать для этого новые информационные технологии предопределили использование компьютеров в процессе сочинения музыки. Первые компьютеры не были рассчитаны для этого; пришлось поработать конструкторам, но без музыкантов они ничего бы не сделали. Сейчас эта техника, можно сказать, готова полностью перевернуть музыкальное мышление. И за какое-то очень короткое в историческом аспекте время (лишь в августе 1981 года фирма IBM начала выпускать первые в мире персональные компьютеры) эта техника объединила многие миллионы людей; интерес к возмож-

ностям ее в музыкальной сфере стал поистине колоссальным. Обращение к информационным технологиям, музыкальной акустике в их актуальных связях с музыкой ставит перед исследователями многие сложные проблемы. Безусловно, важнейшей из них является проблема соотношения художественного (музыкального) и естественнонаучного мышления или проблема соотношения образного эмоционального восприятия музыки и точности, объективности методов ее познания. Однако объективные критерии позволяют получать знания лишь о внешних, материальных проявлениях искусства. Для представителей точных наук останутся скрытыми (если не навсегда, то надолго) духовная сущность искусства, составляющая основу эстетического познания музыки. Во всяком случае, информационные технологии, музыкальная акустика не предоставляют исследователям таких возможностей. Следовательно, перед учеными во весь рост встает проблема создания метода познания духовной сущности искусства.

Существенное отличие современного пользователя музыкальным звукотехническим и компьютерным оборудованием от деятельности академического музыканта-исполнителя заключается в новом подходе к творческому процессу, поскольку, чтобы создать звуковой образ того или иного инструмента, ему необходимы точные, а не интуитивные знания об употреблении того или иного приема в музыкальном контексте, поскольку музыка в компьютерных технологиях программируется. Современный урок музыки — это урок, в ходе которого применяются современные педагогические технологии, компьютерные технологии, используются электронные музыкальные инструменты. Урок музыки характеризуется созданием творческой обстановки, так как содержание музыкальных занятий составляют эмоции и их субъективное переживание. Подобное специфическое содержание обуславливает выбор разнообразных методик, видов работы и новых мультимедийных средств. Почти каждый учитель музыки в специальной музыкальной или общей школе владеет музыкально-компьютерными технологиями. Конечно, он сможет интересно и увлекательно вести свой предмет, ему совсем нетрудно будет сочинить песенку или танец, сделать полнозвучные аранжировки, сформировать яркий школьный концерт и качественно записать его на цифровой диск.

Сегодня институты, университеты, гимназии, школы, колледжи, техникумы и даже детские сады оснащены новейшей компьютерной техникой. В некоторых вузах России электронные технологии, касающиеся музыкального творчества, изучаются как предмет учебного плана. В подобных учебных заведениях на основе компьютерных систем разрабатываются звуковые «словари», создаются музыкальные композиции с использованием световых и цветовых спецэффектов, кино-видеоряда, актерской пантомимы.

Современное музыкальное образование проявляет возрастающий интерес к компьютерным технологиям.

Музыкальная информатика, использующая компьютерный инструментарий с целью освоения необходимых знаний, умений и навыков, широко практикуется в музыкальном образовании западных стран. Сферой ее внимания является, главным образом, обучение по предметам музыкально-теоретического и исторического циклов, а также решение некоторых учебных задач, связанных с исполнительской и композиторской деятельностью. Сюда входят: обучение с помощью компьютера, обучение с развлечением, технология интерактивного мультимедиа, интернет.

Компьютерные программы также используются в обучении игре на инструментах, в развитии музыкального слуха, в проведении прослушивания музыкальных произведений, в подборе мелодий, в аранжировке, импровизации, наборе и редактировании нотного текста. Компьютерные программы позволяют определять диапазон инструмента, беглость исполнителя в пассажах, исполнение штрихов и динамических оттенков, артикуляцию и т.п. Кроме того, компьютер позволяет разучивать пьесы с «оркестром». Он также может выступать как «тренажер» по дирижированию (с использованием телеаппаратуры). Компьютерные программы позволяют проводить музыкально-слуховой анализ мелодий (тем) произведений в курсе истории музыки. Для многих музыкальных дисциплин компьютер представляется ценным источником библиографических и энциклопедических сведений.

Сегодня существуют еще одно, немаловажное и актуальное направление в обучении музыки — это применение интернет-технологий. При использовании интернет-технологий форма представления материала обуславливается главным образом конкретным видом занятия, содержанием курса, а также ролью преподавателя. Например:

- сопровождение нотными примерами и аудиоприимерами;
- использование дополнительных материалов (статей, учебных изданий, публикуемых в интернете и т.п.);
- использование ресурсов нотных библиотек и музыкальных антологий в интернете;
- задание по теме в форме теста, анализа произведений, реферативной работы;
- форумы (семинары), организованные по заданным темам преподавателя.

Разработка и внедрение в учебный процесс таких информационных ресурсов, включая ресурсы Интернета, существенно расширяет границы обучения, делает его более эффективным и разнообразным. Это в равной степени возможно как для очной, так и заочной формы обучения.

Информационные технологии — это неотъемлемый компонент процесса обучения музыке и связанных с ней предметов. Возможности информационных технологий позволяют повысить эффективность обучения и музыкально-ведческим дисциплинам. Развитие компьютерных технологий в музыке перспективно, актуально и объективно необходимо.

Литература:

1. Вербицкий А.А., Цеханский В.М. Информационные технологии в трансляции музыкальной культуры // Информатика и культура: Сб. науч. тр. — Новосибирск, 1990. — 231 с.
2. Володин А.А. Электронные музыкальные инструменты. М.: Энергия, 1970. — с. 145].
3. Волошин В.И., Федорчук Л.И. Электромusикальные инструменты. М.: Энергия, 1971. — 143 с.

Метапредметный подход в транскультурном образовании иностранных студентов как единство модульного обучения и внеаудиторной деятельности

Кузнецова Наталья Сергеевна, старший преподаватель
Дальневосточный государственный аграрный университет (г. Благовещенск)

Сегодня в системе образования, в том числе и высшего, происходят существенные изменения, которые обусловлены переориентацией образования от ЗУН к компетенции и компетентности. Но достичь желаемого результата обучения невозможно без изменения модели образования и обучения.

Существует несколько версий современной модели образования, претендующих на переосмысление соотношения гуманитарного и технократического элементов, фактологии и герменевтики: мультикультурная, интеркультурная и транскультурная. Все они, так или иначе, выражают свое отношение к нации, государству, к национальной культуре и идентичности, заостряя или сглаживая вопрос о необходимости иной, не мононациональной модели образования, которая помогла бы ответить на вызовы унификации и стандартизации. Особое внимание современным моделям образования уделено в работе Кирабаева Н.С. и Тлостановой М.В. «Модели современного гуманитарного образования».

Тлостанова М.В. и Кирабаев Н.С. считают, что наиболее мягкая форма переосмысления национальной модели — идея мультикультурного образования. Смысл мультикультурного образования — интеграция, при которой студенты получают возможность лишь «проецировать» иную культуру или знание, не выходя при этом за рамки своей национальной, этнической или иной субъектности. В мультикультурализме не меняется ни снисходительно покровительственное отношение к иному, ни жесткая установка на его исключение из области принятия решений [5, с. 27].

Анализируя интеркультурное образование, ученые приходят к выводу, что интеркультурная модель образования остается в рамках существующих дисциплин, но при этом осуществляется диалог между ними: они междисциплинальны по своей сущности. Главное в стратегии интеркультурного образования — не предоставить студентам сумму фактов, неких абсолютных знаний, а дать им возможность научиться «быть собой», что связано не столько с овладением позитивным знанием, сколько с необходимостью его соотнесения с непосред-

ственным личным и общественным опытом [5, с. 29].

Что касается транскультурного образования, то его Тлостанова М.В. и Кирабаев Н.С. считают идеалом, в условиях глобального господства корпоративного университета и технократической модели образования.

Но, тем не менее, в настоящее время делаются попытки выстраивания системы транскультурного образования, в частности, при обучении русскому языку как иностранному.

Цель транскультурного образования — воспитание особого мировоззрения, в рамках которого иная культура, традиция, цивилизация рассматриваются не как препятствие, нуждающееся в приведении к общему знаменателю (чаще всего — своему), а как вполне самостоятельный субъект или явление с собственными диспозициями и характеристиками, с которыми надо вступать в диалог, в эгалитарное интеллектуальное и культурное взаимодействие. Эта новая транскультурная субъектность неизбежно выйдет за рамки национального, но при этом окажется лучше адаптирована к новым глобальным потокам информации. Воспитание и образование такого рода будет основано не на снабжении индивида суммой мультикультурных фактов, а на культивировании у него критического мышления, повышенной этической и политической ответственности и тонкого слуха в отношении истории, памяти, языков [5, с. 30].

В транскультурной модели образования обучение и воспитание понимаются как необходимое условие и важнейшее средство перехода к освоению вершин человеческой культуры.

Одним из способов, помогающим реализовать систему транскультурного образования в преподавании русского языка как иностранного может стать метапредметный подход.

Суть метапредметного подхода состоит в том, что в качестве содержания образования, транслируемого студенту, в нем выступают культурные техники и способы мышления и деятельности [4, с. 7].

Метапредметный подход, в определенной степени, направлен на формирование универсальных техник. Универ-

сальный характер учебных действий проявляется в том, что они носят надпредметный, метапредметный характер, обеспечивают целостность общекультурного личностного и познавательного развития и саморазвития учащегося, обеспечивают преемственность всех ступеней образовательного процесса, лежат в основе организации и регуляции любой деятельности обучающегося независимо от ее специально-предметного содержания. Универсальные учебные действия обеспечивают этапы усвоения учебного содержания и формирования психологических особенностей учащегося. Универсальные учебные действия тесно связаны с достижением метапредметных результатов, то есть таких способов действия, когда учащиеся могут принимать решения не только в рамках заданного учебного процесса, но и в различных жизненных ситуациях [3, с. 23].

Значение метапредметного подхода в преподавании русского языка как иностранного состоит в том, что он позволяет сохранять и отстаивать культуру мышления и культуру формирования целостного мировоззрения.

Можно выделить несколько особенностей метапредметного подхода.

1. Метапредметный подход позволяет формировать у учащихся обобщенный способ работы с любыми предметными понятиями или с моделью. Другими словами, в процессе метапредметного обучения студенты учатся видеть суть предметов.

2. Метапредметный подход — это очень хорошее знание своего предмета, что собственно и позволяет деятельностно пересобрать учебный материал и заново его интерпретировать с точки зрения деятельностных единиц содержания. Метапредметный подход хотя и помогает избежать опасностей узкопредметной специализации, при этом не предполагает отказ от предметной формы, но, напротив, предполагает развитие ее — на рефлексивных основаниях.

3. Метапредметный подход ориентирован на развитие базовых способностей. Таких как мышление, воображение, различительная способность, способность целеполагания или самоопределения, идеализационная способность, речевая и т.д. Ориентация на развитие способностей как основной показатель качества образовательной работы также определяет специфику метапредметной интеграции.

4. В рамках метапредметного подхода возможно использование разного типа методических приемов [1].

В целом, в рамках метапредметного подхода происходит мыследеятельностное интегрирование учебного материала. Это означает, что в форме метапредмета обычный учебный материал переорганизуется в соответствии:

а) с логикой развития базовой организованности деятельности и мыследеятельности (знания, знака, проблемы, задачи и др.), которая надпредметна и носит универсальный характер;

б) а также обычный учебный материал переорганизуется в соответствии с логикой формирования опреде-

ленных способностей, позволяющих работать с той или другой организованностью [2, с. 8].

Метапредметный подход в процессе обучения русскому языку как иностранному должен распространяться как на аудиторную деятельность студентов-иностранцев, так и на внеаудиторную деятельность.

Одним из способов внедрения метапредметного подхода в аудиторной деятельности студентов можно считать модульную систему. Модуль обучения — это относительно самостоятельная единица, структурированная особым образом, законченный блок информации.

Рассматривая модуль в качестве основы метапредметного подхода, следует выделить ряд ключевых моментов:

1) модуль — это методически организованная и содержательно законченная структурированная единица предмета «Русский язык для иностранцев» (грамматический аспект);

2) модуль обеспечен комплексным набором средств контроля и самоконтроля;

3) модуль — средство, позволяющее организовать деятельностное содержание саморазвития учащегося;

4) модуль обладает гибкостью и мобильностью за счет дискретного (раздельного, состоящего из разрозненных частей) содержания, которое делится на абсолютно или относительно автономные учебные элементы [6, с. 48].

Содержание обучения, построенное на принципах модульности, создает условия для циклического управления образовательным процессом и, в конечном счете — для достижения выдвигаемых целей.

Модульное обучение обеспечивает гибкость содержания, приспособление к индивидуальным потребностям личности и уровню ее подготовки посредством организации учебно-познавательной деятельности по индивидуальной учебной программе. Тем самым появляется возможность планировать и реализовывать индивидуальную образовательную траекторию. Нелинейные траектории в организации образовательного процесса — необходимый элемент модели обучения, ориентированной на студента [7].

Будучи технологичным, модуль, во-первых, в высокой степени гарантирует удовлетворение потребности, имеющейся в данный момент у обучаемого, и, во-вторых, определяет направление нового возникающего интереса. Другими словами, модуль создает «зону ближайшего развития», которая становится зоной актуального развития личности и дает возможность перехода к последующему модулю. Развивающая особенность модуля, являясь одним из его главных преимуществ, лежит в основе модульного обучения [6, с. 48].

Выше отмечалось, что система транскультурного образования, основывающаяся на метапредметном подходе, охватывает как аудиторную, так и внеаудиторную деятельность учащихся. Следовательно, разрабатывая внеаудиторную деятельность по русскому языку как иностранному необходимо учитывать следующие принципы:

1) внеаудиторная работа должна планироваться в соответствии с учебными программами, с учетом уровня подготовки студентов, их интересов и пожеланий;

2) необходимым требованием к внеаудиторным мероприятиям является их равномерное распределение в течение всего периода обучения, их количественная достаточность, но не избыточность;

3) каждое мероприятие должно быть информативно насыщенным, содержать новые для студентов сведения, как фактические, так и языковые;

4) любое мероприятие в полной мере достигает цели только тогда, когда готовится и проводится при активном участии студентов, когда они не только слушатели и зрители, но и его творцы [8, с. 32].

Несомненно, что внеаудиторная работа является важным звеном интенсификации учебного процесса, направленного на совершенствование коммуникативных навыков студентов, а также скорейшую адаптацию иностранных студентов к учебной деятельности, на создание условий разностороннего развития личности студента в условиях иноязычной языковой среды. Внеаудиторные формы работы имеют большое количество положительных сторон и вариантов применения, необходимо лишь тщательно изучить их и выбрать подходящую для конкретного контингента студентов систему их использования в целях решения актуальных задач обучения межкультурной коммуникации, а также в целях успешной адаптации иностранных студентов в условиях российских учебных заведений [8, с. 33].

Каким же образом система транскультурного образования, основанная на метапредметном подходе, нашла отражение в аудиторной и внеаудиторной деятельности студентов-иностранцев, обучающихся в Дальневосточном государственном аграрном университете. Так как в процессе обучения студенты-иностранцы должны усвоить грамматику, лексику, синтаксис русского языка, то выбираются рациональные пути внедрения материала в учебный процесс.

Транскультурное обучение определяет ограничение теоретического материала, на занятиях, отсутствие долгие, развернутые объяснения, усложненной лингвистической терминологии. Грамматические и фонетические правила даются в виде инструкций, таблиц, схем.

Новые лексические единицы предъявляются студентам не как понятия, а как концепты — словесные отражения представлений, сочетание семантики слова с тем содержанием, которое дополнительно вкладывается в слово, исходя из личного опыта, знаний, представлений и т.д.

Особое значение имеет отбор текстов для занятий. Для

занятий подбираются тексты, исходя из следующих принципов:

1) тексты должны отражать богатство русской лексики, следовательно, для занятий лучше использовать художественные и публицистические тексты;

2) в текстах должны содержаться сведения о явлениях культуры России, с тем, чтобы на занятиях анализировать культурные явления двух стран: России и Китая, основываясь на знаниях студентов-иностранцев о родной культуре;

3) тексты должны быть проблемными, для того, чтобы в рамках занятий по русскому языку как иностранному студенты получали не готовые знания, а учились мыслить, обсуждая проблемные ситуации;

Работа с художественным текстом позволяет формировать положительное эмоциональное отношение к изучаемому языку.

Рассматривая аудиторные занятия с точки зрения внешних форм, следует отметить, что первое место в структуре занятий отводится решению проблемных ситуаций. Проблемные ситуации могут решаться через игру и творческую деятельность.

Выше было отмечено, что аудиторная деятельность студентов-иностранцев связана с внеаудиторной деятельностью. Зачастую, аудиторные занятия становятся своеобразным мостиком понимания к внеаудиторной деятельности. В Дальневосточном государственном аграрном университете студенты-китайцы принимают активное участие не только в общеуниверситетских мероприятиях, но и в мероприятиях, организуемых кураторами групп. Например, студенты первого курса имели возможность принять участие в вечере, посвященном Дню матери. Перед мероприятием проводилось занятие, на котором обсуждалось значение матери в жизни каждого человека, сопоставлялись традиции и время празднования этого праздника в России и Китае, студентам были предложены для анализа стихотворения русских и китайских поэтов о матери. Участие в мероприятии стало итогом проведенной подготовительной работы. В процессе подготовки шло обогащение лексического запаса учащихся, формировалось положительное личностное отношение к событию, формировался эмоциональный фон студентов.

Еще раз следует повторить, что лишь сочетание аудиторной и внеаудиторной деятельности способствует развитию языковой личности студентов-иностранцев, изучающих русский язык.

Материал, представленный в статье, в общих чертах дает представление о системе транскультурного образования, в основе которого лежит метапредметный подход.

Литература:

1. Громыко Н.В. Как сценарировать и проводить учебное «метапредметное» занятие [Электронный ресурс] <http://www.smdp.ru/index>
2. Громыко Н.В., Половкова М.В. Метапредметный подход как ядро российского образования // Сборник статей для участников финала Всероссийского конкурса «Учитель года России — 2009». СПб, — 2009. — 30 с.

3. Жизнь на уроке должна стать подлинной или метапредметный подход в обучении и универсальные учебные действия // Учительская газета 13 января 2009 С. 23–24.
4. Каждый российский школьник может стать нобелевским лауреатом // Учительская газета №10 от 8 марта 2011. С. 6–7.
5. Кирабаев Н.С., Тлостанова М.В. Модели современного гуманитарного образования // Высшее образование в России 2009. — № 1. — С. 24–32.
6. Петрова Л.Г., Моисеенко О.А. Модульный подход в обучении способам выражения целевых отношений в методике русского языка как иностранного (РКИ) на основе WEB-технологий // Современные наукоемкие технологии. 2006. — №3. — С. 47–49.
7. Соснин Н. Компетентностный подход: проблемы освоения / Н.Соснин // Высшее образование в России. 2007. — №6. — с. 42–45.
8. Таирова А.В., Качалова А.А. Роль внеаудиторной деятельности в процессе преподавания русского языка как иностранного (РКИ) во Владимирском государственном университете // Русский язык как фактор стабильности государства и нравственного здоровья нации: труды и материалы второй Всероссийской научно-практической конференции. 30 сентября — 2 октября 2010 г.: Часть 2: разделы VIII+XIV. С. 31–34.

Роль технологии развития критического мышления в формировании метакогнитивных умений учителя и ученика

Муштавинская Ирина Валентиновна, кандидат педагогических наук, доцент, проректор по методической работе
Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования

Еще совсем недавно педагогическая наука и практика обходилась без понятия «педагогическая технология». В отечественной педагогике термин технология стал употребляться как «инновационная учебная технология», «педагогическая технология», «технология образования», причем часто без уточнения смысла понятия технология.

«Технологический» подход к обучению ставит целью сконструировать учебный процесс, отправляясь от заданных исходных установок (социальный заказ, образовательные ориентиры, цели и содержание обучения). По М.В. Кларину: педагогическая технология — это воспроизводимый способ организации учебного процесса с четкой ориентацией на диагностично заданную цель. [2].

На сегодня в научной литературе существует множество понятий «технология», общий смысл которых можно свести к следующему: технология — это воспроизводимый способ организации учебного процесса с четкой ориентацией на диагностично заданную цель.

Современной школе предлагается достаточно большое число технологий. Так, в работе Г.К. Селевко [7] описано свыше пятидесяти технологий, работа М.В. Кларина [2] предлагает описание не менее двадцати современных технологий. Не удивительно, что педагогов часто ошеломляет обилие инноваций, которые предлагаются для решений стоящих перед ними проблем.

С нашей точки зрения проблема современных образовательных технологий — это поиск тех оснований, которые позволяли бы отличать стандартные технологии от технологий более творческого характера, развивающих самостоятельность мышления субъекта учения. Такое основание мы видим в использовании рефлексии учителя

при разработке и использовании образовательных технологий. [5]

Конечно, деятельность субъекта в рамках любой технологии, включает в себя не только конкретно-содержательные стандартизованные процессы, но в той или иной мере осмысление своих действий, их анализ, самоконтроль и самооценку. Главный результат здесь выражается в формировании известных знаний, умений и навыков, а рефлексивные процессы (анализ, осмысление, оценка) лишь используются человеком в качестве средств (естественно необходимых и желаемых) для решения задач определенного содержания по тому или иному учебному предмету. И такие технологии, пусть стандартизированного характера, будут еще долго использоваться в практике обучения. Однако в последние годы появилась потребность в технологиях рефлексивного характера, целью которых и конечным результатом ее является овладение субъектом способами самого рефлексивного мышления, надпредметными когнитивными умениями, которые бы в дальнейшем входили в интеллектуальный аппарат личности и применялись в процессе самостоятельных поисков и открытий.

В реальном образовательном процессе между названными крайними типами технологий существует целый ряд промежуточных. Однако мы специально выделяем эти два типа в качестве своеобразных точек отсчета; при этом мы полагаем, что становление и развитие субъектности в учении прямо связано с освоением ими метакогнитивных способов рефлексивного мышления.

Именно эта проблема подводит нас к понятию педагогической рефлексии, лежащей в основе саморегуляции и

самооценке человеком собственной образовательной деятельности.

В 80-е годы рефлексия прочно входит в понятийный аппарат педагогической науки.

В последние годы большое значение уделяется рефлексии, как методу стимулирования развития инновационной профессиональной деятельности через осмысление и перестройку профессионально — личностного опыта в рамках непрерывного образования.

Мы считаем, что педагогическая рефлексия, как и всякая профессиональная рефлексия, связана с особенностями содержания педагогической деятельности, с опытом собственной работы (педагогическим опытом) и направлена как на собственную деятельность и деятельность коллег, так и на деятельность учащихся. Вероятно, точнее было бы сказать, что речь идет о «механизмах рефлексии в системе педагогической деятельности», поскольку механизмы рефлексии у человека едины, но для удобства дальнейшего изложения, мы будем пользоваться термином педагогическая рефлексия. [4].

Ключевыми характеристиками педагогической рефлексии, во всём её многообразии, являются по отношению к собственной деятельности:

- осознание собственного педагогического опыта;
- выработка критериев успешности собственной педагогической деятельности;
- анализ изменений, происходящих в современном образовании.

По отношению к содержанию образования педагогическая рефлексия проявляется:

- в планировании и конструировании образовательного процесса;
- в корректировке целей и способов образовательной деятельности;
- в выборе стратегий и методов его организации.

По отношению к ученику:

- в умении налаживать адекватную обратную связь в системе «учитель — ученик»;
- в умении вооружить учащихся методами рефлексии собственной учебной деятельности, то есть способности ученика самостоятельно осмысливать собственный ход учения;
- в способности оценивать успешность собственной деятельности с позиций ученика.

Многоаспектность и многокомпонентность педагогической рефлексии обуславливает необходимость анализа рефлексивных механизмов педагогической деятельности и рассмотрения рефлексии, как способа осознания инновационной педагогической деятельности, как механизма, присущего современному образовательному процессу, требующего изучения и трансляции.

Рефлексивные механизмы лежат и в основе саморегуляции деятельности личности, в том числе — деятельности учебно-познавательной. Как было показано Ж. Пиаже и Л.С. Выготским, человек в процессе своего развития интериоризирует (делает внутренними) те отношения, ко-

торые первоначально даны ему внешне как отношения между людьми (родители и ребенок, учитель и ученик). Вступая в социально-психологические отношения с другими, ребенок общается и взаимодействует с ними; его действия направляются, регулируются и оцениваются со стороны взрослых и со стороны его сверстников; вместе с тем он и сам пытается направлять, регулировать и оценивать действия других; по мере приобретения опыта такого взаимодействия, он начинает осваивать эти управляющие функции и применять их по отношению к самому себе — так развиваются процессы само ориентации, саморегуляции и самооценки как внутренние (интериоризированные) процессы, позволяющие личности управлять собой и своим поведением. Рефлексия больше проявляется в поиске, в научной и опытной деятельности, в «командной работе», в совместном решении проблем. [1]

Нам представляется, что наиболее эффективными в образовательном процессе являются определённые технологии, формирующие культуру мышления, его самостоятельность. Мы определяем эти технологии как метакогнитивные, т.е. технологии, формирующие интеллектуальные умения и усиливающие рефлексивные механизмы в образовательной деятельности. Важным качеством данных технологий является их рефлексивность, так как они основаны на личностных механизмах мышления: осознание, самокритика, самооценка и т.д.

Способы обучения рефлексии можно условно разделить на три большие группы.

К первой относятся те, которые касаются целенаправленной смены мировоззренческих и психологических установок учителя и ученика, атмосферы, в которой происходит обучение. Для того чтобы ученик начал рефлексировать, необходимо создать такие условия, когда всячески поощряется и стимулируется его выход в рефлексию, обращение его к своему внутреннему миру, своему опыту.

Вторая группа объединяет более частные дидактические приемы, направленные как на выведение ученика в рефлексию, в рефлексивную позицию, так и на ее активизацию.

Особое место в арсенале педагогических средств занимают образовательные технологии, миссия которых заключается в формировании культуры мышления, его самостоятельности. Спецификой этих технологий является их рефлексивный характер.

Итак, третья группа — технологии определенного характера, построенные на рефлексии и технологически ее обеспечивающие.

Инновации (собственно новые педагогические технологии) могут выступать как инструмент, усиливающий рефлексивные процессы, действующий как авторефлексия. Отдельные технологии, построенные на рефлексии, могут стать «учителем рефлексии» [4].

Современные образовательные технологии, такие как метод проектов, педагогические мастерские, «Дебаты», исследовательские и дискуссионные технологии, Кейс-метод, технология портфолио, построены на реф-

лекции, и в полной мере могут быть отнесены к метакогнитивным, рефлексивным технологиям, технологиям по «обучению мышлению». Они различаются по декларируемым задачам, по организации процесса обучения, одни в большей степени направлены на развитие творческого мышления, другие — на развитие коммуникативных способностей, но цели и конечный результат этих технологий можно в самом общем виде описать как формирование метапредметных умений, направленных на развитие способности к самообразованию, т.е. — на развитие рефлексивных способностей. Мы говорим о технологиях рефлексивного характера, целью которых и конечным результатом является овладение субъектом способами самого рефлексивного мышления, надпредметными когнитивными умениями, которые бы в дальнейшем входили в интеллектуальный аппарат личности и применялись в процессе самостоятельных поисков и открытий. Это технологии, которые мы определяем как *метакогнитивные, рефлексивные*, основанные на личностных механизмах мышления: осознание, самокритика, самооценка и т.д., формирующие интеллектуальные умения и усиливающие рефлексивные механизмы в образовательной деятельности технологии, формирующие культуру мышления, его самостоятельность.

Данные технологии обучают не только общим способам познания, но и вооружают ученика и учителя отдельными приемами, механизмами, усиливающими рефлексивную деятельность.

Технологией, которая в полной мере отвечает вышеперечисленным принципам и задачам: усиливать рефлексивные механизмы, обучать рефлексии, технологически ее обеспечивать мы считаем *технологией развития критического мышления*.

Сегодня, в различных научных источниках можно найти разные определения критического мышления. Джуди А.Браус и Дэвид Вуд определяют критическое мышление как разумное рефлексивное мышление, способное выдвигать новые идеи и увидеть новые возможности. [1]

При всем разнообразии этих и других определений критического мышления можно увидеть в них близкий смысл. Критическое мышление означает мышление оценочное, рефлексивное. Это открытое мышление, не принимающее догм, развивающееся путем наложения новой информации на жизненный личный опыт. В этом и есть отличие критического мышления от мышления творческого, которое не предусматривает оценочности, а предполагает продуцирование новых идей, очень часто выходящих за рамки жизненного опыта, внешних норм и правил. Однако провести четкую границу между критическим и творческим мышлением сложно. Можно сказать, что критическое мышление это отправная точка для развития творческого мышления, более того, и критическое и творческое мышление развиваются в синтезе, взаимообусловлено.

Последние представления о критическом мышлении связаны с тем, что оно понимается как метакогнитивная

способность. Мышление о мышлении — способность надстраиваться над мышлением (чужим и собственным) и деятельностью с целью выявления логических ошибок (мест возможного улучшения) и методологических промахов, с целью определения контекста деятельности и ответственности контексту. При этом одним из базовых учений является оценивание соответствия целей и средств, образности форм и содержания: оценивание, основанное на рефлексии. Каркас такого мышления составляют более мелкие навыки: различение понятий, деление объема понятий, сравнение по критериям, аналогия, интерпретация.

Принятие информации происходит в процессе кропотливого осмысления. При этом важно осмысление не только самой информации, но и собственных действий, их соотнесение с известными образцами и принятие на этой основе решения о выборе оптимального пути.

Таким образом, для достижения эффективности педагогического процесса необходимо параллельное и взаимопересекающееся его конструирование на основе активизации собственного опыта учителем и учащимися. При этом, важно обеспечить гарантированность достижения всех поставленных целей обучения, несмотря на объективные и субъективные трудности.

Технология построена на рефлексии, и одновременно обеспечивает ее развитие. Технологическое обеспечение рефлексии в обучении можно определить как сочетание определенных средств и методов, обеспечивающих реализацию диагностично поставленных учителем и учениками целей в процессе активно конструированного субъектами обучения процесса, основанного на осмыслении значимого для них опыта. Эта деятельность:

- формирует самостоятельность мышления;
- вооружает способами и методами самостоятельной работы;
- дает возможность сознательно управлять образовательным процессом в системе «учитель — ученик»;
- позволяет влиять на цели, способы, методы и результаты образовательного процесса и т.д.

В учебном процессе, построенном в режиме технологии развития критического мышления, рефлексия «работает» на всех этапах урока: позволяет осуществить рефлексивное взаимодействие и на этапе совместной постановки цели и в совместной деятельности при изучении нового, на заключительном этапе урока — стадии рефлексии оценить собственную деятельность, методы, предлагаемые учителем, деятельность других учащихся, провести рефлексию процесса учения с целью определения достижения учениками и учителем запланированных результатов, т.е. осуществляется технологическое обеспечение рефлексии.

Механизмы рефлексии, с нашей точки зрения, воплощаются в метакогнитивных умениях, которые в отличие от конкретно-содержательных умений, формирующихся по законам логики, формируются на основе рефлексии. Процесс рефлексии заключается в осознании собственных

мыслей и действий, в осознании мыслей и действий другого, и это особенно важно в педагогике.

В результате этого взаимодействия и формируются метакогнитивные умения, которые можно оценить и использовать.

Технология, построенная на рефлексии, позволяет сформировать определенные метакогнитивные умения. Для этого в арсенале данной технологии большое количество различных педагогических действий: приемов, методов и стратегий ведения урока. Важным является то, что учащиеся при решении образовательных задач сами формируют и пользуются метакогнитивными умениями, тем самым развивается способность учащихся к саморегуляции учебной деятельности и к самообразованию в целом.

Важным в данной технологии является следование трем фазам: *evocation* (вызов, пробуждение), *realization* (осмысление новой информации), *reflection* (рефлексия) и соблюдение определенных условий: активность участников процесса, разрешение высказывать разнообразные «рискованные» идеи и т.д. Урок, занятие, серия уроков (занятий), тема, курс могут быть построены в соответствии с заявленным алгоритмом [1].

Главная цель технологии развития критического мышления — развитие интеллектуальных способностей ученика, позволяющих учиться самостоятельно. Развитие критического рефлексивного мышления, обучение рефлексии, развитие когнитивных и метакогнитивных умений высокого уровня — основной путь к самообразованию.

Работа, построенная в режиме данной технологии, позволяет осуществить рефлексивное взаимодействие и на этапе совместной постановки цели, и в совместной деятельности на стадии осмысления. А на стадии рефлексии оценить собственную деятельность, методы, предлагаемые учителем, деятельность других учащихся — провести рефлексии процесса учения с целью определения достижения учениками и учителем запланированных результатов.

Технология представляет собой систему стратегий, объединяющих приемы учебной работы по видам учебной деятельности независимо от конкретного предметного содержания. *Базовая модель («вызов — осмысление — рефлексия»)* задает не только определенную логику построения урока, но также последовательность и способы сочетания конкретных технологических приемов. Это позволяет говорить об универсальном, надпредметном характере предлагаемой технологии.

Достоинство — открытость технологии развития критического мышления по отношению к другим педагогическим подходам и технологиям, ориентированным на развитие ученика и учителя. Технология помогает ученику овладеть способами работы с информацией, вдумчивого чтения, структурирования материала, умения задавать вопросы, постановки и решения проблем, рефлексивного письма, овладеть методами групповой работы, умению

аргументировано вести дискуссию. Технология объединяет известные и новые методические приемы в определенной логике построения урока (занятия).

Концепция новых стандартов, отходя от терминологии *знания, умения, навыки*, предлагает новую версию формулировки общеучебных достижений, которые закладываются в школе — *предметные, метапредметные, личностные*. [3] Учение и практике ищут пути формирования вышеуказанных достижений. Технология развития критического мышления один из путей, способствующих их развитию.

Предлагаем вам систематизацию приемов технологии по формированию определенных учебных достижений (умений). [5]

Умение систематизировать и анализировать информацию на всех стадиях ее усвоения:

- *Кластеры.*
- *Таблица «Инсерт».*
- *Прием «Общее-уникальное».*
- *Таблицы: концептуальная, сводная, «ПМИ» или «ПМ?».*

• *Стратегия «Фишбон».*

• *«Бортовой журнал».*

Умение осознанного, «вдумчивого» чтения:

- *«Инсерт».*
- *Дневники: двухчастный и трехчастный.*
- *Чтение с остановками.*
- *Стратегия «Идеал».*
- *Стратегии работы с вопросами: «Ромашка*

Блума», таблица «толстых» и «тонких» вопросов.

• *Таблица «ПМИ» или «ПМ?».*

• *Таблица «сравнение источников».*

Умение формулировать и решать проблемы:

- *Стратегия «Фишбон».*
- *Стратегия «Идеал».*
- *Умение работать с понятиями:*
- *Прием «Выглядит как... Звучит как ...»*
- *Синквейн.*
- *«Концептуальное колесо».*
- *Денотатный граф.*
- *Умение вести аргументированную дискуссию:*
- *Таблица «перекрестной дискуссии».*

Умение интерпретировать, творчески перерабатывать новую информацию, давать рефлексивную оценку пройденного:

- *Синквейн.*
- *Кластеры.*
- *Эссе и другие приемы рефлексивного письма.*
- *Прием «Общее-уникальное».*
- *Сводная таблица.*
- *Двухрядный круглый стол.*

Умения в области само- и взаимооценки:

- *Лист взаимооценки.*
- *Парная письменная взаимооценка.*
- *Градация.*
- *Совокупная оценка.*

Умение планировать собственную учебную деятельность:

- Таблица «Верные-неверные утверждения».
- Вопросы «Верите ли Вы?».
- Кластеры.
- Портфолио.

Коммуникативные умения:

- *Приемы парной и групповой работы: Зигзаг,*

Таблицы: концептуальная, сводная, стратегии решения проблем и многие другие.

Этот список можно было бы продолжить. Как Вы видите, каждый прием, используемый в технологии развития критического мышления многофункционален, работает на развитие интеллектуальных и личностных умений, а выстроенные в логике **«вызов – осмысление – рефлексия»**, они способствуют развитию рефлексивных способностей, помогают научиться учиться самостоятельно.

Хотим обратить особое внимание на один из приемов технологии. Прием «Двухрядный круглый стол» имеет своей целью обмен мнениями по наиболее актуальной проблеме для участников. В процессе проведения «Двухрядного круглого стола» преподаватель образует из участников две группы. Первая группа образует «внутренний» круг. Участники этой группы имеют возможность свободных высказываний по обсуждаемой проблеме. При этом важно, чтобы участники не критиковали точку зрения других, а коротко и четко высказывали свое собственное мнение. Участники второй группы («внешний круг») фиксируют высказывания участников внутреннего круга, готовя свои комментарии и вопросы. Комментарии могут касаться сути обсуждаемого вопроса, процесса обсуждения во внутреннем круге, закономерностей в высказываемых позициях, возможных причин подобных высказываний. Участники внутреннего круга должны четко и кратко выразить свое мнение, связывая его с предыдущими высказываниями. Преподаватель осуществляет координацию работы, не вмешиваясь в содержание высказываний, направляя диалог в рамки обсуждаемой проблемы, фиксируя различные точки зрения. После окончания работы внутреннего круга, преподаватель обращается к группе, образующей внешний круг. Участники внешнего круга работают в соответствии с правилами, описанными выше. В заключение работы, преподаватель просит участников сформулировать выводы в устной или письменной форме, после чего представляет свои замечания и комментарии.

Обобщая ситуацию «большого и малого круга» не-

обходимо остановить внимание на одной чрезвычайно важной проблеме, относящейся к развитию рефлексивного мышления. Мы имеем в виду, что развитие это есть результат двунаправленного процесса: с одной стороны, человек осознает и оценивает собственные действия и мысли, использует при решении задач метакогнитивные умения, сформированные у него ранее; с другой стороны, сама эта рефлексивная саморегуляция подвергается вторичной рефлексии более высокого уровня, становясь специальным предметом анализа и оценки другими людьми, выступающими в функции своеобразных «наблюдателей». В той мере, в какой индивид учитывает эти оценки, он и получает возможность осознавать собственные метакогнитивные качества и при необходимости их корректировать (например, открытость своего мышления, степень терпимости к критике, умение постигать смысл деятельности, адекватность самооценки и т.д.). [4]

Нужно добавить, что подобного рода ситуации многоуровневой рефлексии довольно часто возникают в технологиях рефлексивного характера. Так, в технологиях, связанных с разработкой педагогических проектов, нередко деятельность большой «команды» распределяется по малым группам проектов, которые разрабатывают отдельные подпроекты; затем их результаты выносятся на общее обсуждение, в процессе которого проводится их рефлексивный анализ, осмысление и оценка. Таким образом, результаты первичной рефлексии как бы становятся предметом рефлексии более высокого уровня.

Все это есть непереносимое условие совершенствования и развития рефлексивных процессов и основанных на них метакогнитивных умений. Внутренняя диалогичность мышления позволяет все более качественно осуществлять смысловой анализ методологии своей деятельности и общения, превращая свое критическое мышление в мышление творческо-созидающее.

Обобщая вышесказанное, мы определяем значимость рефлексии как актуального объекта педагогической науки. Другим важнейшим направлением современного образования становится инновационное движение, внедрение современных а, значит, отвечающих задачам современного образования, технологий. Предлагаем пути развития вышеперечисленных умений, компетенций современного учителя и ученика. Мы делаем попытку объединить и осмыслить эти тенденции, используя при этом их позитивный потенциал и опыт апробации инноваций, психолого-педагогические исследования в области рефлексии и технологий.

Литература:

1. Заир-Бек С.И., Муштавинская И.В. Развитие критического мышления на уроке. — М.: Просвещение, 2004, 2011
2. Кларин М.В., Инновации в обучении: метафоры и модели: Анализ зарубежного опыта. — М.: Наука, 1997.
3. А.М. Кондаков, А.А. Кузнецов Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования. М: Просвещение, 2009.
4. Кулюткин Ю.Н., Муштавинская И.В.. Образовательные технологии и педагогическая рефлексия. — СПб.: СПб ГУПМ, 2002, 2003

5. Кулюткин Ю.Н. Диалог как предмет педагогической рефлексии. — СПб.: СПбАППО, 2002.
6. Муштавинская И.В. Технология развития критического мышления на уроке и в системе подготовки учителя (методическое пособие). — СПб.: КАРО, 2009
7. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии (учебное пособие). М.: Народное образование, 1998.

Разработка проекта модернизированной образовательной системы основной ступени муниципального автономного учреждения средней общеобразовательной школы №25 г. Томска

Петрачкова Татьяна Ивановна, кандидат педагогических наук, директор

Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение средняя общеобразовательная школа №25 (г. Томск)

Опыт апробации ФГОС начального общего образования показывает, что без целенаправленного, системного, комплексного научно-методического сопровождения процесса введения ФГОС невозможно обеспечить выход системы образования на новый качественный уровень ее развития и функционирования, избежать рисков формализации сложного и многопланового процесса введения ФГОС ООО и сделать новый стандарт эффективным инструментом модернизации всей системы образования. Предварительный анализ опыта внедрения ФГОС показывает, что существующая система научно-методического сопровождения образовательного учреждения в условиях перехода на ФГОС общего образования, которая разрабатывалась для первой (начальной) ступени общего образования, должна быть усовершенствована, так как в ближайшем будущем необходимо будет организовать научно-методическое сопровождение образовательного учреждения на основной ступени общего образования, что потребует иного уровня координации взаимодействия между структурными подразделениями школы, учреждений дополнительного образования, ИМЦ и др. К разработке механизмов введения стандартов основного общего образования в школе №25 г. Томска приступили в настоящее время, поскольку это позволяет обеспечить и реализовать цикличность (1 цикл — начальная школа, 2 цикл — основная школа, 3 цикл — старшая (профильная) школа) эксперимента в соответствии с графиком введения ФГОС общего образования с 2011 по 2020 г.

Комплекс мер, обеспечивающих решение проблемы

1 этап — Подготовительный (2012 г.)

1. Формирование рабочей группы по разработке проекта модернизированной образовательной системы основной ступени школы и органов управления программой введения ФГОС.

Задачи:

- определить состав рабочей группы;
- назначить руководителя рабочей группы;
- определить порядок ее работы;
- поставить перед группой общую задачу и задачу следующего этапа

Примерный алгоритм деятельности:

Состав рабочей группы и порядок ее работы утверждается приказом директора образовательного учреждения.

Участники рабочей группы должны быть обеспечены необходимыми для работы инструктивно-методическими материалами и рекомендациями по разработке образовательной программы средней ступени образовательного учреждения в соответствии с ФГОС нового поколения. В распоряжение участников группы предоставляется полный комплект документов, включающий содержание новых ФГОС и методические материалы по работе с ним.

После издания приказа о создании рабочей группы необходимо провести ее собрание, на котором перед участниками проекта ставятся конкретные цели его разработки и реализации и определяются задачи группы. Кроме того, в начале работы группы должен быть определен и принят всеми участниками порядок ее работы. Наиболее рационально строить работу в групповой и индивидуальной формах. Групповая форма работы осуществляется на совместных заседаниях, периодичность которых определяется на первом заседании, посредством совместных обсуждений определенных вопросов. В промежутке между заседаниями участники рабочей группы индивидуально или в микрогруппах (2–3 человека) решают порученные задачи.

II. Определение изменений в существующей образовательной системе и ресурсах, необходимых для приведения ее в соответствие с требованиями ФГОС ООО.

Задачи этапа. На этом этапе должен быть получен ответ на вопрос: «Что необходимо изменить в существующей образовательной системе, чтобы привести ее в соответствие с нормативной моделью, определяемой ФГОС?». Для этого необходимо определить, какие изменения требуется произвести:

- в образовательных целях;
- в учебном плане;
- в содержании учебных программ и программ внеучебной деятельности;
- в образовательных технологиях;
- в условиях реализации образовательных программ;

— в способах и организационных механизмах контроля образовательного процесса и оценки его результатов.

Основной принцип действий на этом этапе состоит в сравнении предложенной новыми стандартами обобщенной модели образовательной системы с существующей в ОУ и определении того:

— какие элементы существующей образовательной системы полностью отвечают требованиям новых ФГОС и могут быть без изменений перенесены в желаемую систему;

— какие элементы существующей системы частично отвечают требованиям новых ФГОС и нуждаются в переработке для переноса в желаемую систему;

— какие элементы существующей системы не отвечают требованиям новых ФГОС и не могут быть перенесены в желаемую систему;

— какие необходимые для желаемой системы элементы, определяемые новыми ФГОС, отсутствуют в существующей системе и должны быть найдены или разработаны.

В результате этих действий будет формироваться перечень необходимых и достаточных изменений в элементах образовательной системы образовательного учреждения.

Первый шаг — определение необходимых изменений в иерархической системе образовательных целей, определяющей модель выпускника второй ступени образовательного учреждения и включающей цели второй ступени образования и цели изучения учебных предметов.

При сравнении целей существующей образовательной системы с новыми стандартами необходимо определить:

— какие из них ранее не ставились;

— какие ставились, но фактически не достигались, поскольку их достижение не обеспечивалось содержанием реализуемых в гимназии учебных и внеучебных программ;

— какие ранее ставившиеся цели требуют корректировки.

Если фактические результаты соответствуют новым стандартам, то цель существующей образовательной системы автоматически включается в систему целей проектируемой образовательной системы как не требующая никаких корректировок.

Если же фактические результаты не отвечают требованиям, то средства достижения данной цели ей не соответствуют и должны быть пересмотрены. Причины следует искать в реализуемых учебных и внеучебных программах.

Таким образом, результатом данного шага по определению необходимых изменений в системе образовательных целей должны быть два разработанных списка изменений:

— список изменений в предметных целях;

— список изменений в надпредметных целях.

В каждый из них включены: новые цели; цели, ставившиеся в существующей системе, но не достигавшиеся в ней; цели, ставившиеся в существующей системе, но для

полного соответствия стандартам, требующие корректировки.

Кроме того, необходимо учитывать, что в модернизированную образовательную систему без изменений переносятся из существующей системы цели, которые соответствуют новым стандартам.

На втором шаге анализа необходимо определить изменения в структуре образовательного процесса, определяемой учебным планом.

При определении содержания учебного плана в его вариативной части и во внеучебной деятельности (которая может включать дополнительные образовательные программы, программу социализации учащихся, воспитательные программы) необходимо рассматривать набор дисциплин и форм деятельности с точки зрения максимальной поддержки образовательных целей.

Результатом этой части работы должен стать новый учебный план школы, а также выводы о необходимых изменениях в составе образовательных программ.

На третьем шаге анализа определяется, какие необходимы изменения в содержании образовательных программ. Для этого в отношении каждого учебного предмета или курса, включенного в учебный план, должно быть определено, имеется ли программа его реализации. Если такая программа есть, то необходимо выявить, в чем ее содержание не отвечает требованиям стандарта.

Содержание учебных программ вариативной части учебного плана и программ внеучебной деятельности должно определяться таким образом, чтобы они вместе с программами по обязательным предметам обеспечивали достижение всех образовательных целей.

Анализ содержания образовательных программ завершается выводами о том:

— какое содержание образовательных программ не требует изменений;

— какое содержание образовательных программ требует корректировки;

— какие образовательные программы отсутствуют в школе, и требуется их найти вовне или разработать.

На четвертом шаге анализа определяются необходимые изменения в технологиях обучения и воспитания. Для этого необходимо в первую очередь обратиться к требованиям новых стандартов, ориентирующих на переход от традиционных технологий к технологиям, более полно учитывающим возрастные особенности и потребности учащихся: личностно-ориентированный характер обучения; вариативность; повышение ответственности школьников за результаты обучения. При обучении рекомендуется использование: уровневой дифференциации; обучения на основе «учебных ситуаций»; проектной деятельности; информационных и коммуникационных технологий; активных форм обучения (организация работы в группах и парах; организация работы в группах подвижного состава).

После сравнения используемых учреждением образовательных технологий и методов с требованиями новых стандартов выявляются:

- технологии и формы обучения, которые соответствуют требованиям стандарта и сохраняются при переходе к новой образовательной системе;
- технологии и формы обучения, которые не отвечают требованиям стандарта и нуждаются в замене;
- новые технологии и формы обучения, ориентированные на достижение образовательных целей.

На пятом шаге анализа выявляется, достаточны ли внутренние и внешние возможности (материально-технические, временные, кадровые и др.) для обеспечения соответствия модернизированной образовательной системы требованиям ФГОС?

ФГОС нового поколения определяет требования к различным видам универсальных (например, классная доска, тетрадь, учебник и т.п.) и целевых ресурсов (ориентированных на повышение эффективности важнейших элементов образовательных программ, образовательного процесса и их инновационного содержания, видов деятельности учащихся, внеурочной воспитательной работы и т.п.), которые обеспечиваются на уровне образовательного учреждения, муниципальном и региональном уровнях. Рабочая группа анализирует соответствие имеющихся и требуемых ресурсов на уровне образовательного учреждения.

При анализе степени обеспеченности кадровыми ресурсами необходимо учитывать, что в стандартах предусматривается в каждом образовательном учреждении наличие планов повышения профессионального уровня учителей. Далее необходимо проанализировать, каким образом в образовательном учреждении осуществляется выявление образовательных потребностей учителей, насколько этот способ эффективен? В ситуациях, когда такого механизма нет или он не удовлетворяет по своевременности поступления информации или иным параметрам, констатируется необходимость в изменении.

ФГОС второго поколения предусмотрено введение нового содержания контроля и оценки знаний учащихся, соответствующего новым целям и программам обучения, а также использование новых форм и технологий оценки. Система оценки, предлагаемая в новых ФГОС, включает в себя описание планируемых результатов образования, перечень показателей достижения планируемых результатов и инструментов для оценки их достижения.

На этапе анализа системы контроля и оценки выявляются:

- способы контроля и оценки знаний и умений учащихся, которые могут быть перенесены из существующей образовательной системы без изменений;
- способы контроля и оценки, требующие корректировки;
- способы контроля и оценки, которые не соответствуют требованиям новых стандартов и не могут быть включены в образовательную систему;
- способы контроля и оценки, которые отсутствуют в существующей образовательной системе и должны быть найдены или разработаны.

Завершается анализ определением перечня:

- способов и организационных механизмов контроля и оценки знаний и умений учащихся, включаемых в новую систему без изменений;
- способов и организационных механизмов контроля и оценки знаний и умений учащихся, требующих корректировки;
- новых способов и организационных механизмов контроля и оценки знаний и умений учащихся.

Все описанные выше шаги анализа могут осуществляться рабочей группой как последовательно, так и параллельно (одновременно). Для параллельного анализа различных частей образовательной системы необходимо разделить рабочую группу на микрогруппы, назначив ответственных за результаты отдельных шагов. Например, между членами Рабочей группы могут быть распределены образовательные области (группы образовательных программ), которые они будут анализировать.

Результаты этапа. Результатом анализа существующей в ОУ образовательной системы на предмет ее соответствия требованиям ФГОС должны стать перечни необходимых изменений в существующей образовательной системе для приведения ее в соответствие требованиям стандарта и задания проектным группам, определяющие требования к результатам и срокам проектирования.

Результаты анализа представляются Совету по введению новых ФГОС. Задача Совета — определить полноту и согласованность предлагаемых изменений, ответив на вопросы:

- достаточно ли предлагаемых изменений в компонентах существующей образовательной системы для приведения ее в соответствие с новыми образовательными стандартами?
- соответствует ли характер предлагаемых изменений в компонентах образовательной системы требованиям новых стандартов и возможностям образовательного учреждения?

Совет должен также оценить предлагаемые изменения по степени их соответствия миссии образовательного учреждения, потребностям учащихся и их родителей.

2 этап — Теоретико-экспериментальный (2013–2014)

I. Разработка проекта модернизированной образовательной системы основной ступени школы.

II. Разработка плана-графика модернизации образовательной системы основной ступени школы.

I. Разработка проекта модернизированной образовательной системы школы основной ступени школы

Задачи этапа. При проектировании должен быть дан ответ на вопрос о том, какой должна стать конкретизированная образовательная модель школы, чтобы соответствовать нормативной модели, определяемой новыми стандартами.

Проектирование целесообразно осуществлять в микрогруппах, которым требуется выдать задания на разработку и реализацию единичных проектов.

Возможны различные способы деления еще несуществующего комплексного проекта изменений на единичные, но наиболее простым, является выбор в качестве единицы учебной (внеучебной) образовательной программы (с ее целями, содержанием, образовательными технологиями, условиями реализации, методами контроля и оценки результатов).

Так как одновременно с определением единичных проектов формируется состав ответственных за их разработку и реализацию, в зависимости от размера группы разработчиков и их готовности к работе возможны различные варианты формирования единичных проектов: выделение или, наоборот, объединение отдельных элементов необходимых изменений в образовательной системе.

Задача руководителя рабочей группы состоит в том, чтобы обеспечить полноту и связность единичных проектов.

Каждая микрогруппа, за которой закреплены определенные образовательные области (перечень образовательных программ и соответствующих им целей), проектирует все необходимые изменения в содержании образовательных программ, технологиях, условиях, способах контроля и оценки результатов. Для каждого из этих изменений определяется, каким образом оно будет осуществляться (будет найдено или разработано в рамках школы).

Выбор технологий и форм обучения для замены традиционных в предметных программах проекта осуществляется из списка рекомендуемых стандартом. Результатом работы должен стать перечень технологий, которые предполагается использовать в рамках каждой из проектируемых в рамках единичного проекта учебных (внеучебных) образовательных программ.

Аналогичным образом в каждом единичном проекте осуществляется рассмотрение ресурсной части программ и системы контроля и оценки их результатов.

Оценка единичных проектов проводится на заседании Рабочей группы.

Выявленные недостатки единичных проектов должны быть устранены к установленному руководителем рабочей группы сроку.

Завершенный проект обсуждается на заседании Совета по введению новых ФГОС, который определяет готовность проекта для перехода к разработке плана-графика его реализации.

Результаты этапа. Результатом проектирования является образовательная модель образовательного учреждения, соответствующая новым ФГОС, включающая:

- состав образовательных программ или их частей, подлежащих самостоятельной разработке;
- состав программ, найденных вовне и подлежащих освоению;
- состав новых образовательных технологий, которые нужно освоить;
- перечни конкретных видов ресурсов, подлежащих приобретению;

- перечень новых методов контроля, которые нужно ввести;

- перечень новых механизмов контроля, которые нужно разработать и ввести.

II. Разработка плана-графика модернизации образовательной системы школы.

План-график модернизации образовательной системы — это модель, определяющая процесс перехода от существующей образовательной системы к желаемой.

Задачи этапа. При разработке плана-графика модернизации образовательной системы необходимо определить:

- полный состав действий, необходимых для реализации единичных проектов;
- планы-графики реализации единичных проектов;
- согласовать по срокам связи между единичными проектами, обеспечив их скоординированность;
- распределить все единичные проекты во времени.

На первом шаге планирования разрабатываются планы-графики реализации единичных проектов. Для этого каждая группа:

- определяет полный состав действий, необходимых для их реализации;
- распределяют эти действия во времени.

Для того, чтобы затем в процессе «сшивания» этих планов в общий план-график возникало меньше проблем, в начале планирования могут быть заданы общие реперные точки, например, не позднее определенного числа должна быть завершена разработка новых образовательных программ и т.п. Определение этих точек может осуществляться как руководителем рабочей группы единолично, так и коллегиально с ответственными за разработку и реализацию единичных проектов, а также — на заседании всей Рабочей группы. Необходимым условием во всех случаях является доведение установленных сроков завершения разработок до исполнителей.

Для определения полного состава действий по разработке и реализации единичного проекта необходимо сначала разделить весь процесс на два этапа: этап разработки и этап реализации (введения разработанного новшества в образовательный процесс) проекта, а затем, в рамках каждого этапа, выделить перечень задач, решение которых обеспечивает достижение поставленных в проекте целей.

Надежность определения состава необходимых действий единичного проекта и реалистичность сроков их выполнения можно повысить, выполнив специальную процедуру. Она предусматривает, что для каждой задачи, решение которой предусматривается планом, определяются условия, которые необходимо обеспечить. При этом составляется вспомогательная таблица, в первую графу которой заносятся действия по разработке и реализации единичного новшества, а в остальные — действия по созданию условий для решения задач введения новшества.

3 этап — Обобщающий (2015)

На данном этапе обобщаются, систематизируются и распространяются результаты Программы.

Перечень материалов, представляемых по окончании работы, возможность их тиражирования и трансляции:

По окончании работы будут представлены следующие материалы:

- пакет локальных нормативно-правовых актов (локальная нормативная документация, институализирующая работу по подготовке общеобразовательного учреждения к внедрению ФГОС и локальная нормативная база, институализирующая изменения в образовательном процессе школы) и методические рекомендации по их разработке;
- методические рекомендации по организации ресурсного обеспечения образовательного процесса основной школы для перехода на работу по Федеральным государственным образовательным стандартам второго поколения;

— примерная основная образовательная программа ОУ и методические рекомендации по её реализации и разработке;

— перечни учебников, соответствующих требованиям ФГОС ООО;

— варианты нелинейного расписания учебной и внеурочной деятельности и методические рекомендации по его созданию;

— методические рекомендации по организации внеурочной деятельности;

— методические рекомендации по созданию системы оценки качества основного общего образования в соответствии с требованиями ФГОС ООО;

— методические рекомендации по введению новых государственных образовательных стандартов в практику работы образовательного учреждения.

Фактор риска	Возможные пути их разрешения
Смена педагогического состава или отсутствие в ОУ необходимых специалистов (например: психологов, социальных педагогов, воспитателей)	Предусмотреть замещение и введение штатных единиц
Дефицит учебно-методических пособий	Использование современных электронных носителей информации, доступ ОУ в Интернет-ресурсы
Отсутствие достаточного финансирования	Поиск привлеченных средств органами местного самоуправления
Непонимание основных задач и значимости проекта учителей ОУ	Участие в мероприятиях разъяснительного и методического характера, активное использование СМИ и дистанционных форм работы

Критерии сформированности патриотизма у будущих защитников отечества

Мальтекбасов Марат Жабыкбаевич, доктор педагогических наук;

Утегенов Ерлан Казбекович, кандидат педагогических наук, доцент;

Прокофьева Марина Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент;

Куракбаева Асыл Жексембаевна, кандидат педагогических наук, ст. преподаватель

Жетысуский государственный университет им. И.Жансугурова (Казахстан)

В настоящее время в педагогической науке остро стоит вопрос о соотношении воспитания, образования и развития. Нередко ставится под сомнение такой ранее фундаментальный принцип образования как его патриотическая направленность. Так, например, некоторые педагоги категорически отрицают воспитание любви к Родине в качестве цели образования, полагая, что это чувство не может быть предметом учебной деятельности.

Другие, главную роль отводят целям просветительским: знакомству с основными концепциями и теориями, объясняющими развитие общества; формированию исторической грамотности на современном международном уровне. Патриотическое направление видится им возможным лишь в корректном сочетании с этими направлениями.

Наш подход совпадает с мнением тех ученых, которые настаивают на том, что содержание школьного истори-

ческого образования должно быть направлено на воспитание чувства патриотизма, гражданственности, способствовать формированию национального самосознания, уважения к историческому и культурному наследию народов Казахстана.

В процессе работы мы провели экспериментальный опрос, в котором принимали участие 100 педагогов региона (60 — из города Талдыкорган и 40 — из области). Выяснилось, что 99% респондентов видят острую необходимость говорить о патриотическом воспитании школьников. Большинство (78%) педагогов выражает мнение, что нужна особая методика при решении проблем патриотического воспитания.

Городские и сельские учителя по-разному ответили на вопрос: «Какие средства Вы используете при формировании патриотизма у учащихся»? Их ответы, названные

в порядке наибольшего употребления, выглядят следующим образом: 1. Формы уроков — 73 %. («Уроки мужества», «экскурсии по родному краю», «интегрированные уроки — история совместно с литературой, музыкой, рисованием, казахским языком»). 2. Средства обучения — 70 %. (Технические средства обучения, фотодокументы, наглядная агитация, печатные средства). 3. Учебно-методический комплекс — 39 %. 4. Личность учителя — 30 %. (Яркое слово, гражданская позиция, патриотизм). 5. Методы и приемы обучения — 21 %. Внеклассная работа по истории — 10 %.

Результаты опроса показали, что городские педагоги отдают предпочтение средствам обучения, а сельские — формам и личностно-ориентированному подходу.

Важным средством патриотического воспитания является «содержание исторического образования». 76 % педагогов полагают, что оно недостаточно наполнено патриотическим компонентом. 24 % респондентов считают, что материала патриотического содержания достаточно, а эффективность его воздействия на учащихся зависит от личности учителя и его методических приемов.

Отвечая на вопрос: «Какие трудности Вы испытываете при формировании понятия «Отечество»?» — городские и сельские учителя отметили следующее:

1. Сложная среда, политический и экономический кризис в стране, трудно в нестабильной стране работать убедительно, воспитывать гордость за свою республику (53 % респондентов).

2. Антипатриотическая направленность СМИ, диктат СМИ над сознанием молодежи, преклонение перед Западом (32 %).

3. Духовный кризис, падение морального состояния общества, нарушение исторической памяти, забвение традиций, обычаев, нравственных ценностей (29 %).

4. Отрицательные жизненные примеры, в том числе семьи (15 %).

5. Деятельность политиков, органов власти часто противоречит заботе о людях (9 %).

6. Принижение понятий «Отечество», «патриотизм». Последнее подменяется националистическими тенденциями (5 %).

7. «Мало патриотичные» учебники, отсутствие патриотической убежденности у самих учителей (3 %).

В ходе исследования мы попытались выяснить, что вкладывают в понятие «Отечество» современные старшеклассники (опрошено 300 учащихся X—XI классов школ г. Талдыкорган и области). Полученные данные свидетельствуют, что знание содержания понятия у старшеклассников отличаются фрагментарностью.

Механизм формирования патриотизма личности сложен, противоречив и включает в себя систему его компонентов. Вхождение патриотизма в структуру самосознания личности означает осознание своей принадлежности к определенной национальной общности и осознание своих связей с ней. Утверждение своего «Я» осуществляется через потребности, интересы и мотивы

в национальной и межнациональной сфере. Связующим звеном в процессе формирования патриотизма личности является совокупность трех компонентов: **мотивационного, познавательного, поведенческого**.

Механизм сформированности патриотизма личности невозможно осуществить без определенного знания психолого-педагогических особенностей патриотического воспитания старшеклассников. Ибо данный возраст (ранний юношеский) является наиболее благоприятным периодом для воспитания патриотизма у старшеклассников.

На основе вышеперечисленных компонентов, мы выделяем следующие критерии сформированности патриотизма у старшеклассников:

— **оценочно-эмоциональный**, характеризуется тем, что личность воспринимает себя как субъекта национальной истории; есть потребности физического самосовершенствования и потребность в самовоспитании на основе развития социальных мотивов.

— **когнитивный**, для которого важны полнота характеристики понятия «Отечество», «воинский долг», «честь», «достоинство», «мужество» и др. Это также система знаний об обществе, основных моральных и нравственных нормах, правах и обязанностях, уважение истории своего Отечества, своего народа, его традиций и обычаев. Знание и уважение государственной символики своего Отечества (герб, гимн, флаг, Конституция).

— **деятельностный**, где знания об Отечестве реализуются в конкретных поступках и действиях; также это уровень морально-политической подготовленности; наличие умений и навыков психической саморегуляции и самоконтроля;

— **критерий физического развития**, как важный составляющий военно-патриотического воспитания, выраженный в сформированности основных физических умений и навыков и общий уровень физической подготовленности.

Таким образом, компонентно-критериальный аппарат нашего исследования можно представить следующим образом:

В соответствии с компонентно-критериальным аппаратом нами разработаны уровни сформированности исследуемых качеств школьников как будущих защитников Отечества, которые мы охарактеризовали как **высокий, средний и низкий**.

Сегодня, на наш взгляд, нельзя военно-патриотическое воспитание понимать узко как допризывную подготовку. Критический анализ имеющегося опыта будущих защитников Родины обнаруживает не только существенные просчеты в его отдельных аспектах, но и приводит к выводу о необходимости пересмотра существовавшей системы формирования готовности подрастающих поколений к выполнению оборонно-защитных функций, что в свою очередь предполагает теоретическое осмысление имеющихся недостатков, поиск практических путей их преодоления.

Таблица 1

Компонентно-критериальный аппарат сформированности военно-патриотических качеств
у будущих защитников Отечества

Компоненты	Критерии	Показатели
Мотивационный	Оценочно-эмоциональный	– восприятие себя как субъекта национальной истории; – потребности физического самосовершенствования; – потребность в самосовершенствовании и самовоспитании на основе развития социальных мотивов
Познавательный	Когнитивный	– полнота характеристики понятий «Отечество», «воинский долг», «честь», «достоинство», «мужество» и др.; – систему знаний об обществе, основных моральных и нравственных нормах, правах и обязанностях; – уважение истории своего Отечества, своего народа, его традиций и обычаев; – знание и уважение государственной символики своего Отечества (герб, гимн, флаг, Конституция).
Поведенческий	Деятельностный; Физическое развитие.	– уровень морально-политической подготовленности; – наличие умений и навыков психической саморегуляции и самоконтроля; – уровень физической подготовленности; – сформированность основных физических умений и навыков;

Таблица 2

Понятие	Старшеклассники 2007–2008	Старшеклассники 2011–2012.
Родина	95 %	90,7 %
Отечество	60 %	47,5 %
Патриотизм	96,3 %	95 %
Мужество	70,5 %	61,3 %
Героизм	65,2 %	63,9 %
Воинская честь	48,6 %	44 %
Достоинство	39,5 %	31,3 %

К недоработкам военно-патриотического воспитания следует отнести и слабое понимание учащимися важнейших морально-политических и морально-психологических понятий, таких как: «мужество», «героизм», «воинская честь», «достоинство» и др., в том числе и таких как «Родина», «Отечество», «патриотизм».

Мы провели мониторинг понимания старшеклассниками содержания морально-политических и морально-психологических понятий, результаты которого нашли отражение в таблице 2.

Анализ опыта военно-патриотического воспитания в общеобразовательных школах г. Талдыкорган позволил прийти к выводу, что успех военно-патриотического воспитания учащихся старших классов может быть обеспечен активным участием всего педагогического коллектива школы в этой работе, широким использованием в учебном процессе упражнений военно-прикладного характера, системой соревнований, предусматривающий регулярное участие всех учащихся, совершенствованием физических и морально-волевых качеств.

В этой связи значительный научный и практический

интерес представляет выявление мероприятий военно-патриотического воспитания, которые бы запомнились старшеклассникам, произвели бы на них наиболее яркое впечатление. С этой целью был осуществлен анкетный опрос учащихся X–XI классов (440 чел.) средних школ.

Респондентам было предложено проранжировать проведение в школе мероприятия в соответствии с их значимостью. Анализ показал, что наиболее значимыми формами военно-патриотического воспитания старшеклассники назвали те, которые носят деятельный характер и связаны с физическим воспитанием. В то же время ответы учащихся показывают несоответствие организуемых форм работы в школе с потребностями старшеклассников, они не принимают тех воспитательных усилий преподавателей, которые «отстают» от их запросов. Поэтому только 4,5% учащихся старших классов оценили уровень проведения мероприятий по военно-патриотическому воспитанию в школе на «очень хорошо», 41,2% — на хорошо, «удовлетворительную» и «неудовлетворительную» оценку дали соответственно 45,2% и 9,1%.

Таблица 3

Понимание старшеклассниками сущности исследуемых качеств (числовые данные в%)

	Понимают	Не ясно понимают	Не понимают
Экспериментальные	27,1	55,0	17,9
Контрольные	25,2	56,5	18,3

Таблица 4

Компоненты	Уровни					
	Высокий		Средний		Низкий	
	эксп.	конт.	эксп.	конт.	эксп.	конт.
Мотивационный	-	-	48,4	46,7	51,6	53,3
Познавательный	-	-	38,6	34,5	61,4	65,5
Поведенческий	-	-	41,3	39,2	58,7	60,8
Средний показатель	-	-	42,7	40,1	57,3	59,9

Анализ ответов анкетирования показал, что подавляющее большинство учащихся осознает практическую необходимость овладения специальными военно-прикладными двигательными навыками, наличия высокого уровня развития морально-волевых и физических качеств. Основная масса респондентов, 67 % учащихся X классов и 61 % учащихся XI классе указывает, что основной целью, которую они ставят перед собой, занимаясь физической культурой, является развитие физических качеств. И только около 33 % десятиклассников и 39 % одиннадцатиклассников старается приобретать как можно больше сведений о службе в армии, развивать у себя качества, необходимые воину еще до призыва в армию овладевать военными знаниями, умениями и навыками. Юноши представляли специфику воинской службы, требования, которые армия предъявляет к солдату, в большинстве своем учащиеся старших классов имеют неполные, а зачастую и неправильные представления о службе в рядах Вооруженных Сил.

В ходе педагогических наблюдений выявлялись взаимосвязи патриотического и физического воспитания, патриотического и нравственного, патриотического и гражданского воспитания, качество этого процесса, программно-нормативные и содержательные основы, подбор средств, форм организации и методов данной работы.

Для выявления того, насколько старшеклассники понимают сущность патриотизма и его основные понятия, какие аналогичные качества хотели бы развить в себе, нами был проведен в классах, участвующих в эксперименте, опрос (всего опрошено 170 человек).

Полученные данные проанализированы, распределены на три группы ответов. Результаты нашли отражение в следующей таблице 3:

Как видно из таблицы — экспериментальные и контрольные группы идут на одном уровне и больших расхождений в их ответах не наблюдается.

Все полученные данные посредством метода математической статистики были обработаны, определены среднеарифметические значения. Результаты занесены в таблицу 4.

Проведенный эксперимент позволил нам сделать следующие выводы:

уровни сформированности патриотических качеств старших школьников, как будущих защитников Отечества по выделенным нами компонентам и критериям в целом представлены преимущественно низким уровнем, меньшая часть — средним уровнем, высокий уровень сформированности исследуемого качества отсутствует; разница в показателях контрольных и экспериментальных групп незначительна.

Литература:

1. Утегенов Е.К. Формирование патриотизма в современном Казахстане. Талдыкорган 2010. — 108 с.
2. Дьяченко В.В. Теория и практика патриотического воспитания учащихся в современной России. М., 2001, 396 с.
3. Пионтовский В.В. Формирование патриотического сознания старшеклассников. Якутск, 2002, 162 с.
4. Калимолдаева А. Формирование патриотизма будущих специалистов в целостном педагогическом процессе вуза в современных условиях. Алматы, 2003, 118 с.
5. Алтынбаев М.К. «На страже суверенного Казахстана» // Саясат, №8, 2002, с. 11.
6. 117. Назарбаев Н.А. Выступление на Всеармейском совещании Вооруженных Сил Республики Казахстан. // «Казахстан Сарбазы» («Воин Казахстана»), 10 февраля 2001 г.

Формы организации внеурочной деятельности подростка, как одна из составляющих учебной успешности

Худотеплова Елена Николаевна, аспирант
Оренбургский государственный педагогический университет

Укрепление политической системы и правовых институтов, внутренняя и внешняя безопасность государства, социальная стабильность, современная культура и современное образование — это составляющие общего успеха. Конечным итогом этих действий должно стать качественное изменение как уровня жизни граждан нашей страны, так и нас самих.

Поэтому сегодня мы говорим, что задачи модернизации не решить без внимания к тому, как обстоит дело с творческим потенциалом России, с воспитанием успешного молодого поколения. Это заставляет задуматься о том, как у нас построено образование, каковы ценностные установки и в каком направлении нужно развиваться.

Однако ситуация последних лет показала, что недостаточное финансирование и несоответствие сложившейся структуры образовательных программ требованиям инновационного развития, **привели к явному несоответствию российского образования современным потребностям общества и экономики страны в целом.**

Эффективное развитие невозможно без формирования человеческого капитала.

Эту мысль подтверждает один из разделов **Концепции долгосрочного социально-экономического развития России до 2020 года**, посвященный образованию, где подчеркнута необходимость обновления системы образования как важнейшего из условий формирования инновационной экономики России.

С целью обновления системы образования и создания условий для развития и формирования успешных школьников, были разработаны федеральные государственные образовательные стандарты второго поколения (ФГОС).

Стандарты (ФГОС) — совокупность требований, обязательных при реализации основных образовательных программ начального общего, основного общего, среднего (полного) общего, начального профессионального, среднего профессионального и высшего образования.

Стандарты должны обеспечивать:

- 1) единство образовательного пространства;
- 2) преемственность основных образовательных программ.

Стандарты должны включать 3 вида требований:

- 1) требования к структуре основных образовательных программ;
- 2) требования к условиям реализации;
- 3) требования к результатам освоения.

Предназначение стандарта — нормативное закрепление на федеральном уровне требований к условиям, необходимым выполнения социального заказа — *воспитания успешного поколения граждан страны, вла-*

деющих адекватными знаниями, навыками общечеловеческими ценностными установками.

Ключевой составляющей стандарта являются требования к результатам освоения основной образовательной программы сформулированные на основе обобщения и согласования ожидаемых перспектив, запросов личности, семьи, общества и государства. Стандарт ориентирован также и на метапредметные и личностные результаты.

Стандарт который сейчас предлагается, пытается поставить ребенка в центр образовательного процесса. Это означает, что возраст и деятельность становятся ключевыми для его организации. К каждому ребенку постараются найти индивидуальный подход. Если говорить о школе нового типа. Это школа, которая обеспечивает развитие ученика как в учебной так и во внеурочной деятельности.

Школа будущего — это, прежде всего, школа развития личности человека, ребенка, а не школа дрессуры, зубрежки. Школа будущего — это школа, где главное, что делает ребенок, — учиться учиться.

Новая школа — это школа, в которой учат искусству жизни с непохожими детьми. Это школа толерантности. Новая школа — это школа, в которой учителя и вообще народ школьный умеют общаться, а не боятся общения. Школа, которая, даст каждому ребенку возможность стать таким, каким он хочет, к чему у него есть способности. Как только подросток испытает ситуацию успеха во внеурочной деятельности, там, где он может быть успешным, тогда он может данный опыт попробовать перенести в учебную деятельность. Любое достижение, любой успех дает подростку чувство уверенности и чувство «нужности», так необходимое в подростковом возрасте. Так же любая ситуация успеха помогает подростку стать значимым в обществе сверстников.

Очень важно отметить, что стандарты объединили учебную и внеурочную деятельности.

Образовательные стандарты нового поколения включают в себя совокупность требований:

- *к структуре программы* где ядром является интеграция учебной и внеурочной деятельности;
- *к результатам, в первую очередь* личностным, затем предметным и метапредметным;
- *к условиям предполагающим создание* комфортной образовательной среды для всех субъектов процесса, **важности** ее высокого кадрового, финансового, материально-технического, информационного, учебно-методического обеспечения.

Возможности материально-технической базы учреждений должны отвечать новым требованиям времени,

способствуя тем самым повышению спроса основных потребителей образовательных услуг. **Каждое ОУ должно стать центром образования и занятия творчеством:** необходимо изменить облик зданий с учетом современных дизайнерских решений, требования к питанию, медицинскому обслуживанию и к безопасности.

Помимо перечисленных выше требований значительной составляющей образовательного процесса современной школы, в рамках нового Стандарта, является эффективная организация второй половины дня, выделенной в категорию «внеурочная деятельность», **основанной на тесном взаимодействии учреждений дополнительного образования детей и ОУ, способном оперативно дать конкретный образовательный результат. Приоритетными принципами такого партнерства являются:**

1. Свободный выбор ребёнком видов и сфер деятельности.
2. Ориентация на личностные интересы, потребности, способности ребёнка.
3. Возможность свободного самоопределения и самореализации ребёнка.
4. Единство обучения, воспитания, развития.
5. Практико-деятельностная основа образовательного процесса.

В этой связи **дополнительное образование детей** рассматривается как **система**, выполняющая функцию **расширения возможностей образовательных стандартов, удовлетворяющая образовательные потребности, не реализуемые в других учебных заведениях.**

Пришла пора не ждать, пока дети придут и захотят заниматься внеурочной деятельностью, необходимо создавать условия, что бы дети захотели заниматься внеурочной деятельностью и делать это в системе. Воспитанники ОУ должны быть вовлечены в исследовательские проекты, творческие занятия, спортивные мероприятия, учиться выражать собственные мысли, принимать решения, помогать друг другу, осознавать свои возможности.

При этом важно иметь в виду, что внеурочная деятельность — это отнюдь не механическая добавка к основному общему образованию, призванная компенсировать недостатки работы с отстающими или одарёнными детьми. Главное — осуществить на основе взаимных интересов сотрудничество общего и дополнительного образования как механизма обеспечения полноты и цельности образования.

Цель такого взаимодействия — создание, расширение и обогащение учебно-воспитательного пространства в микросоциуме — ближайшей среде жизнедеятельности ребенка, обеспечение его успешной адаптации к современным социокультурным условиям.

Структурно-организационные формы реализации дополнительного образования детей в рамках Стандарта носят рекомендательный характер и предполагают несколько вариантов: от простого набора кружков, секций, клубов — до выстраивания системы, с учётом основных концептуальных идей, обеспечивающих развитие всех субъектов процесса.

Выстроенная система внеурочной деятельности помогает получить результаты воспитания.

Уровни воспитательных результатов

Первый уровень — приобретение школьником социальных знаний (об общественных нормах, об устройстве общества, о социально одобряемых и неодобряемых формах поведения в обществе и т.п.), первичного понимания социальной реальности и повседневной жизни.

Второй уровень — получение школьником опыта переживания и позитивного отношения к базовым ценностям общества, ценностного отношения к социальной реальности в целом.

Третий уровень — получение школьником опыта самостоятельного общественного действия.

Получение хорошего результата воспитательной деятельности у каждого подростка, возможно при условии учета индивидуальных способностей и склонностей подростка, создание ситуации успеха и подбора форм внеурочной деятельности для каждого.

Методический конструктор внеурочной деятельности

Вид внеурочной деятельности	Приобретение школьником социальных знаний	Формирование ценностного отношения к социальной реальности	Получение опыта самостоятельного общественного действия
1. Игровая	Ролевая игра	Ролевая игра	Социально моделирующая игра
2. Познавательная	Познавательные беседы, предметные факультативы, олимпиады	Познавательные беседы, предметные факультативы, олимпиады	Детские исследовательские проекты, внешкольные акции познавательной направленности (конференции учащихся, интеллектуальные марафоны и т.п.), школьный музей-клуб
3. Проблемно-ценностное общение	Этическая беседа	Дебаты, тематический диспут	Проблемно-ценностная дискуссия с участием внешних экспертов
4. Досугово-развлекательная деятельность (досуговое общение)	Культоходы в театры, музеи, концертные залы, выставки	Концерты, инсценировки, праздничные «огоньки» на уровне класса и школы	Досугово-развлекательные акции школьников в окружающем школу социуме (благотворительные концерты, гастроли школьной самодеятельности и т.п.)

5. Художественное творчество	Кружки художественного творчества	Художественные выставки, фестивали искусств, спектакли в классе, школе	Художественные акции школьников в окружающем школу социуме
6. Социальное творчество (социально преобразующая добровольческая деятельность)	Социальные пробы (инициативное участие ребенка в социальных акциях, организованных взрослыми)	КТД (коллективное творческое дело)	Социально-образовательный проект
7 Трудовая (производственная) деятельность	Занятия по конструированию, кружки технического творчества, домашних ремесел	Трудовые десанты, сюжетно-ролевые продуктивные игры («Почта», «Город мастеров», «Фабрика»), детская производственная бригада под руководством взрослого	Детско-взрослое образовательное производство (детская биржа труда «Подросток», летние трудовые бригады, летние лагеря труда и отдыха)
8. Спортивно-оздоровительная деятельность	Занятия спортивных секций, беседы о ЗОЖ, участие в оздоровительных процедурах	Школьные спортивные турниры и оздоровительные акции	Спортивные и оздоровительные акции школьников в окружающем школу социуме
9. Туристско-краеведческая деятельность	Образовательная экскурсия, туристическая поездка, краеведческий кружок	Туристский поход, краеведческий клуб	Туристско-краеведческая экспедиция Поисково-краеведческая экспедиция Школьный краеведческий музей

Литература:

1. Григорьев Д.В., к.пед.н., доцент, Степанов П.В., к.пед.н., «Воспитательные результаты и эффекты внеурочной деятельности школьников», Центр теории воспитания, Института теории и истории педагогики РАО.
2. Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. «Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России». М.: Просвещение, — 2009, 24 с.
3. «Фундаментальное ядро содержания общего образования», проект / под ред. Кондакова А.М., Козлова В.В. — М.: Просвещение, 2008, 41 с.

2. ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

Основные пути повышения эффективности урока М.А. Даниловым

Иохвидов Владимир Вячеславович, кандидат педагогических наук, доцент, зам. директора по научной работе
Филиал государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования
Ставропольского государственного педагогического института в г. Ессентуки

Михаил Александрович родился 13 (25) апреля 1899 в деревне Васильевщина Псковской области. Педагог, член-корреспондент АПН РСФСР (1959), доктор педагогических наук (1960), профессор (1961). Окончил физико-математический факультет Ленинградского педагогического института им. Н.А. Некрасова (1924) и Академию Коммунистического Воспитания им. Н.К. Крупской (1928). С 1918 г. работал учителем математики в Язвинской школе 2-й ступени Гдовского уезда Петроградской губернии. С 1931 г. находился на научно-педагогической работе в вузах и научно-исследовательских учреждениях: в Академии Коммунистического Воспитания (1931–1934), Смоленском педагогическом институте (1934–1939), НИИ школ (1939–1944), НИИ общей педагогики АПН (1944–1973). Разрабатывал проблемы методологии педагогики, педагогического образования, методики педагогических исследований. Основное внимание он уделял проблемам дидактики.

Внимательное изучение опыта передовых учителей, проводившееся Михаилом Александровичем Даниловым и членами кафедры педагогики Московского госпединститута им. В.И. Ленина в конце 50-х годов показало, что обучение, осуществлявшееся как планомерный процесс, развивающийся в силу присущих ему внутренних сил, позволяло учителю направлять учебный процесс, каждый урок так, что на всех основных его этапах подбиралась разумная задача, объяснялся и давался материал для ее решения, учащиеся учились выполнять задания, проверялись их знания. Учащиеся на уроке жили коллективной, насыщенной интеллектуальной жизнью. Обучение становилось действительно процессом, имеющим свои внутренние силы движения, уроки таких учителей отличались высокой эффективностью.

Ряд вопросов повышения эффективности урока середины 60-х годов нашёл освещение в книге «Урок в восьмилетней школе» — коллективной монографии под редакцией и при участии Данилова. В монографии подчеркивается большое образовательно-воспитательное значение двусторонней связи обучения и жизни, усвоения знаний и труда учащихся. Автор утверждал, что если первый вид связи широко вошел в практику школы, то нельзя этого сказать о втором, что является одной из

причин задержки в умственном воспитании и подготовке учащихся к жизни.

Связь обучения с жизнью, по Данилову, оказывает плодотворное влияние на повышение эффективности обучения тогда, когда она носит закономерный, а не искусственный характер, вытекает из внутренних потребностей обучения. В этом случае она содействует воспитанию у учащихся пытливости, наблюдательности и инициативы, развивает их логическое мышление, интерес к учению и положительно сказывается на уровне и качестве их знаний.

Наблюдения и анализ передового опыта учителей позволили автору заключить, что успех в обучении достигается лишь тогда, когда учитель, вооружая учащихся знаниями, умениями и навыками, последовательно выдвигает перед ними все более усложняющиеся задачи и задания и в то же время подготавливает их к выполнению этих задач с таким расчетом, чтобы выполнение новой задачи требовало от них столько самостоятельного труда и такого напряжения мысли, которые соответствуют уровню их подготовки и развития. Определение в учебном процессе степени трудностей и их характера помогает учителю вызвать у ученика стимул к учению и развить его умственные и нравственно-волевые силы, тем самым повышать эффективность обучения. Чтобы использовать эту закономерность на практике, необходимо знать уровень подготовки и развития каждого учащегося и иметь запас различных по трудности задач, вопросов, примеров и т.п. В этих условиях наблюдательный учитель может предложить каждому ученику те задания, которые вызовут напряжение его умственных сил. Эффективность процесса усвоения знаний, по его мнению, выражается в двух главных показателях: в объеме сознательно и прочно усвоенных знаний, умений и навыков и в умственном развитии учащихся. В опыте учителей нередко выдвигается на первый план первый показатель. Стремясь к тому, чтобы ученики усвоили как можно больший объем знаний, учителя учат их не столько мыслить, искать, сколько помнить. Но такое обучение оказывается неэффективным в том отношении, что школьники могут решать лишь задачи, аналогичные разобранным в классе. В погоне за большим количеством сообщенных фактов учителя не успевают достигнуть логи-

ческого осмысливания учащимися изучаемого материала и применения изученного в различных ситуациях.

Актуальным и в наши дни является мысль Михаила Александровича о том, что школа призвана вооружать учащихся готовыми образцами экономных выработанных человечеством действий (по строгим алгоритмам, там, где они уместны) и в то же время учить их работать самостоятельно, творчески подходить к новым задачам, находить новые способы их решения (т. е. новые алгоритмы), проявляя при этом активность, инициативу и творчество. Этой цели соответствует обучение, опирающееся на высокий уровень активности и самостоятельности учащихся, который достигается непрерывным повышением сложности познавательных и практических задач, выдвигаемых перед учащимися [3, с. 29].

Для теории и практики совершенствования учебного процесса важное значение имели выводы и положения, сформулированные М.А. Даниловым, о логике учебного процесса. Он показал, что суть логики учебного процесса состоит в том, что учебный материал и задания учителя внутренне связаны и предстают перед учащимися в своем закономерном движении так, что каждый шаг учебного процесса дает ответ на возникшие раньше вопросы, выдвигает новую познавательную задачу и подготавливает учащихся к ее решению. В этом движении единичные факты, конкретные представления выступают в неразрывной связи с обобщениями и понятиями, а последние — в единстве со способами применения на практике.

Логика учебного процесса включает постановку познавательной задачи, повторение усвоенного ранее для подхода к новой теме, наиболее эффективный способ введения учащихся в новый материал, методику непосредственного восприятия изучаемых предметов и явлений, способ усвоения нового, содержание и способ заучивания, характер повторения и упражнений, самостоятельных работ учащихся, формы применения усваиваемых знаний, порядок проведения творческих, а также проверочных занятий. Логика учебного процесса включает и все те моменты, которые побуждают учащихся к учению, создают эмоциональный настрой, вызывают активность. В логике учебного процесса своеобразно связаны логика учебного предмета и психология усвоения знаний учащимися определенного возраста [3, с. 44].

Логика учебного процесса находит свое выражение в планировании системы уроков и домашних заданий по учебной теме. Значение системы уроков М.А. Данилов видел в том, что она дает учителю перспективу работы с классом, подводит учащихся к решению жизненно важных задач, позволяет устанавливать преемственность в содержании и методах обучения на данном уроке с уроками предшествующими и последующими, позволяет проводить учебный процесс на основе ведущих идей учебной темы проектировать связь материала данной темы с темами по другим учебным дисциплинам, с личным опытом и трудом учащихся. Система уроков, в которой правильно рассчитана нагрузка учащихся в классе и дома, имеет ре-

шающее значение для успешного их обучения и уменьшения нагрузки учебной работы. Такая система представляет собой целостный учебный процесс, протекающий на внутренне связанных, хотя и разделенных во времени уроках. В зависимости от общего развития и уровня подготовки учащихся, от характера учебного оборудования, которым располагают школы, своеобразия и наличия краеведческого материала по данной теме и других условий логика учебного процесса варьируется, а вместе с ней изменяется и система уроков по теме.

По глубокому убеждению автора, эффективность урока означает достижение определенного приращения в систематизированных знаниях учащихся, их умениях и навыках и в то же время умение осуществлять шаг вперед в развитии творческого мышления, проявлять самостоятельность в вопросах изучения теоретического и практического материала.

Существенным признаком эффективного урока педагог называл обогащение чувствований и переживаний школьников. При этом он подчеркивал: учитель должен уметь своевременно помочь учащимся самим активно формировать свои взгляды и убеждения [3, с. 46].

Оценивая опыт передовых учителей школ Казани, Ростова, М.А. Данилов подчеркивал: этот опыт особенно ценен тем, что учителями найдены условия, при которых все ученики класса работают на уроке старательно, активно, с увлечением. Высокая степень активности и работоспособности учащихся здесь обеспечена тем, что:

- обеспечена связь обучения с жизнью в ее наиболее плодотворной и доступной для учащихся как словесно-иллюстративной, так и практически-действенной форме;
- точно рассчитана цель урока, тесно связанная с результатами предшествующих уроков;
- осуществляется подбор учебного материала и определение структуры урока, ведущей наиболее коротким и плодотворным путем к поставленной перед уроком и интересной для школьников цели;
- применяется наряду с линейной последовательностью различных учебных процессов, функциональное совмещение некоторых из них в единое целое (например, изложение новых знаний, упражнений и самостоятельных работ учащихся);
- имеет место взаимосвязь отдельных частей урока и его логическая цельность;
- организуется самостоятельная работа учащихся при решении самых разнообразных задач (изучение нового материала, тренировка, повторение, лабораторные и практические занятия, творческие работы);
- достигается гибкость построения урока, учитывающая индивидуальные особенности и темп активной работы различных групп учеников класса.

Эффективным признается урок, обеспечивающий активную, интересную и содержательную работу учащихся. Важно, чтобы в процессе всей разнообразной деятельности происходило развитие познавательных способностей учащихся и их нравственного облика. Каждый даже

небольшой шаг в развитии познавательных сил учащихся, в формировании их интереса к знанию и любви к труду приводит к повышению эффективности учебного процесса [3, с. 47–48].

Повышение эффективности урока авторы коллективной монографии связывали с устранением перегрузки учащихся домашними заданиями. Необходимо использовать такую структуру урока, которая позволяет обучать детей непосредственно в классе, применять наиболее рациональный для данного урока способ выявления знаний. Благодаря этому возможно экономное использование времени при опросе, а поэтому и более компактное преподнесение нового материала. Увеличивается время, необходимое для усиления самостоятельной работы учащихся.

Проблему повышения эффективности урока он и его коллектив исследователей связывал с усилением в обучении познавательного опыта учащихся. Термином «познавательный опыт» они обозначили учебное занятие, в процессе которого школьники приобретают новые знания путем опыта. Применение занятий этого вида целесообразно в тех случаях, когда учащимся предстоит усвоить те факты, понятия и законы, которые могут быть извлечены ими из опытов и несложных экспериментов, проводимых по заданиям и под руководством учителя. Материальной основой познавательного опыта являются реальные объекты: предметы, вещества, приборы и системы относящихся к ним заданий.

Познавательный опыт проводится в такой последовательности: а) генерация явлений, закон которых должен быть установлен; б) прослеживание явлений и запись данных, которые оно доставляет; в) логическая переработка данных. Такой опыт дает учащимся знания, умения и навыки, необходимые в труде и повседневной жизни. В процессе их у школьников воспитываются живой интерес к познанию действительности, любознательность, наблюдательность и самостоятельность мышления.

Здесь органически соединяется деятельность органов чувств, ума и рук учащихся. Это вызывает высокое удовлетворение работой. Каждый учащийся работает на виду у товарищей и учителей. Создается общий эмоциональный настрой в работе, развивается осознание ответственности каждого перед всеми [3, с. 67].

Во главу угла опытные педагоги ставили руководство коллективной работой класса, при котором каждый учащийся стремится найти быстрое и наиболее верное решение поставленной задачи, дать ответ на поставленный классу вопрос. При этом важно предложить сложную задачу, которая заставляет всех учащихся работать с напряжением. Такие задачи-проблемы легко подобрать в каждом учебном предмете. Наряду с коллективными необходимо применять и индивидуальные методы руководства самостоятельной работой учащихся.

Одним из направлений повышения эффективности урока М.А.Данилов, как и другие исследователи проблемы, считал усиление самостоятельной работы уча-

щихся на всех его этапах. Они установили условия, при которых самостоятельные работы обладают высокой эффективностью. Это имеет место, если они проводятся в двух логических планах: от изученного закона, правила к жизненным фактам и от жизненных явлений, к изученным теоретическим положениям и если наряду с прямой связью (от педагога к учащимся) осуществляется обратная связь (от ученика к педагогу). Особо подчеркивается роль самостоятельных работ творческого характера, когда деятельность интеллекта соединяется с деятельностью рук, а замысел воплощается в определенном вещественном результате [3, с. 116–117].

Высокая эффективность учебных занятий, согласно автору, немыслима без установления межпредметных связей. Это обусловлено следующими обстоятельствами: использованием знаний одной учебной дисциплины при изучении другой в целях всестороннего познания изучаемого явления, комплексным применением знаний при выполнении разного рода практических заданий и отдаленной перспективой, когда выпускники школ будут изучать пограничные области знания, или работать в тех областях производства, где эти знания совершенно необходимы.

Представляют научный интерес взгляды автора на необходимость повышения уровня и качества подготовки учителя к уроку как неперемного условия повышения эффективности учебных занятий. Педагог справедливо утверждал, что результат урока определяется подготовкой к нему учителя и мастерством его на самом уроке. Чем основательнее подготовка, тем свободнее учитель проявляет свое творчество на самом уроке. Предварительное обдумывание урока во всех деталях дает учителю возможность управлять учебным процессом, повышать образовательную и воспитательную ценность урока. Суть подготовки учителя к уроку заключается в том, чтобы, учитывая данные педагогические условия — характер материала, наличие оборудования, состав учащихся класса, заранее предусмотреть наиболее эффективные пути и способы усвоения знаний всеми учащимися, большую активность их мыслительной деятельности. Подготовка к урокам имеет три органически связанных между собой этапа: подготовка к учебному году, учебной теме и отдельному уроку. Наиболее плодотворным и рациональным является такой путь подготовки, при котором центр тяжести от подготовки к отдельным урокам перенесен на подготовку к учебному году и к системе уроков по учебной теме. Чем глубже и основательнее подготовится учитель к изучению с учащимися всего годичного курса и отдельных тем, тем легче ему готовиться к отдельным урокам.

Таким образом, Михаил Александрович Данилов и его коллеги обосновали основные пути повышения эффективности урока в восьмилетней школе в условиях перехода к всеобщему обязательному среднему образованию. Выводы и рекомендации исследователей основывались преимущественно на обобщении передового педагогического опыта и имели практическую значимость.

Литература:

1. Волков Б.С. Структура урока и работоспособность учащихся // Советская педагогика, 1963, №5.
2. Лесохина Л.Н. Урок-диспут — М.: Просвещение, 1965.
3. Урок в восьмилетней школе. Под ред. М.А.Данилова. — М.: Просвещение, 1966.

История становления дополнительного образования детей в России

Машинистова Наталья Викторовна, аспирант

Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университет им. Н.Г. Чернышевского (г. Чита)

Актуальность проблемы дополнительного образования детей является на сегодняшний день бесспорной, так как она непосредственно связана с новым пониманием сущности образования детей. Система дополнительного образования детей в современных российских условиях рассматривается как важнейшая составляющая образовательного пространства, организация которого на основе тщательно продуманных и выверенных требований может позволить преодолеть кризис детства, обеспечив поддержку и развитие талантливых и одаренных детей [3, с.28]. Обладая открытостью, мобильностью, гибкостью, способностью быстро и точно реагировать на «вызовы времени» в интересах ребенка, его семьи, общества, государства, дополнительное образование детей социально востребовано и является объектом внимания и поддержки со стороны общества и государства. В «Концепции федеральной целевой программы развития образования на 2011–2015 годы» отмечается, что «серьезной проблемой российского образования является несформированность системы целенаправленной работы с одаренными детьми... В такой работе отсутствуют эффективные механизмы, непрерывность, недостаточно используются возможности учреждений дополнительного образования детей» [12]. В муниципальной целевой программе «Образование детей дошкольного возраста в городском округе «Город Чита» на 2011–2015 гг.» одним из ожидаемых результатов выполнения программы является «обеспечение 65 % детей старшего дошкольного возраста дополнительным образованием» [15].

В наиболее общем виде дополнительное образование детей может быть определено как организованный особым образом, устойчивый процесс коммуникации, направленный на формирование мотивации развивающейся личности ребенка к познанию и творчеству [14, с.215]. Создаваемое на основе внешкольных учреждений (чья деятельность на протяжении трех десятков лет относилась к категории «воспитательная деятельность») дополнительное образование детей отличается меньшей формализованностью в отличие от школы, открытостью и большей социальной мобильностью, ориентацией на поддержку и развитие мотивации, творчества, самовыражения детей. Данные особенности формируют уникальную среду лич-

ностного развития и свободного самовыражения ребенка. В этой связи следует говорить о философии современного дополнительного образования, в основе которой заложено понимание его как сферы становления личности, неотъемлемой части духовного, интеллектуального и физического развития детей [23, с.98].

Сегодня в Российской Федерации система дополнительного образования детей все больше воспринимается как сфера услуг (услуг специфических, связанных с формированием личности человека, воспроизводством интеллектуальных ресурсов, передачи ценностей культуры). В силу этого процесс модернизации системы дополнительного образования способствует тому, что учреждения дополнительного образования детей становятся субъектами рынка образовательных услуг.

Сказанное актуализирует роль дополнительного образования детей на современном этапе, требует его разноуровневой проработки и исследования с учётом современных тенденций развития национальной образовательной системы Российской Федерации. В настоящее время имеется ряд работ российских ученых, исследующих систему дополнительного образования детей, среди которых В.И. Андреев, А.Г. Асмолов, В.А. Березина, Л.Н. Буйлова, В.П. Голованов, Д.Н. Грибов, О.И. Донина, М.Р. Каткова, М.Б. Коваль, О.А. Мирончева, С.В. Сальцева, А.П. Фадеева, А.И. Щетинская и др.

Анализируя особенности становления дополнительного образования детей в России, мы опирались на совокупность исследований, раскрывающих развитие дополнительного образования, его сущность, содержание и специфику (В.А. Березина [2], М.Б. Коваль [11], С.В. Сальцева [7], А.П. Фадеева [20] и др.).

Исследователями выделяются хронологические периоды, в которых наиболее ярко прослеживаются особенности развития внешкольного образования и особенности становления дополнительного образования. По мнению исследователей, этими периодами являются временные отрезки: конец XIX — начало XX века, 20–30-е годы XX века, 40–80-е годы XX века и период с 1992 года по настоящее время. Исследуя проблему особенностей становления дополнительного образования в России, мы сопоставили состояние внешкольного образования в обо-

значенные периоды по таким параметрам как: цель, задачи, принципы, функции, направления работы, типы учреждений, то есть по тем характеристикам, которые выявляют динамику развития внешкольного образования и его переход в дополнительное образование.

Идеи внешкольного образования начали овладевать передовыми умами еще в XIX веке. Общественность понимала, что социально-экономические условия вынуждали детей включаться в производство рано, а они не имели возможностей для полноценного развития [7, с. 30].

Исследователи отмечают, что появление самых первых форм внеучебной деятельности связано со Шляхетским кадетским корпусом в Петербурге. В 30-х годах XVIII в. воспитанник корпуса, будущий поэт А.П. Сумароков вместе с товарищами организовал литературный кружок. В праздничные дни и в свободное время они собирались вместе читали свои литературные пробы [19, с. 105].

В первых внешкольных учреждениях «Дневной клуб для приходящих детей» (1905 г.), общество «Сетлемент» (1906 г.), общество «Детский труд и отдых» (1909 г.), детская летняя трудовая колония «Бодрая жизнь» (1911 г.) основополагающим моментом педагогических исканий была тенденция сочетания педагогики индивидуальной и педагогики социальной. Деятельность педагогов по организации жизни детей с учетом общественно-хозяйственной деятельности России носила характер конкретно-практической направленности воспитания, что имело исключительную педагогическую ценность для становления общественного воспитания. Первые внешкольные учреждения во многом выполняли компенсирующую функцию: занятия в этих учреждениях компенсировали отсутствие у детей школьного образования [14, с. 151].

В конце XIX — начале XX века прогрессивные деятели-энтузиасты создавали в разных городах России клубы для детей, летние колонии на средства местных педагогических обществ. В это же время появился термин «внешкольная работа». М.Б. Коваль подчеркивала, что «помочь войти растущему человеку в культуру, освоить ее и сделать частью своей жизни только школьное образование не может, оно непременно должно быть дополнено внешкольными формами» [11, с. 12].

В 20–30-е годы XX века внешкольная деятельность в принципе сохраняет и развивает формы, существовавшие до 1917 г. Содержание внешкольной работы обогащается делами пионерской и комсомольской организации как неотъемлемых частей воспитания личности социалистического государства [1, с. 4]. Исследователь О.Е. Лебедев характеризует 20–30 гг. XX столетия в России формированием системы внешкольных учреждений для детей, обладающей большим социально-педагогическим потенциалом. Этот потенциал основывался на организационных возможностях системы, фундамент которой составляла сеть разнообразных внешкольных учреждений: дворцов и домов творчества, специализированных центров детского творчества, спортивных школ, пионерских лагерей. Эти учреждения имелись во всех республиках и

областях. Вместе с культурно-просветительскими учреждениями для детей сеть внешкольных учреждений была способна решать разнообразные задачи духовного, интеллектуального и физического развития детей. В эти годы деятельность внешкольных учреждений развивалась по трем основным направлениям: учебно-кружковая, массовая работа, методическая работа (по вопросам деятельности детских организаций) [13, с. 45]. Во внешкольных учреждениях основной организационной формой в эти годы стали кружки по интересам. Первоначально их главными задачами были обучение детей основным трудовым умениям рабочих специальностей.

Развитие системы внешкольных учреждений в 40–50-е гг. XX века, по мнению исследователя О.Е. Лебедева, характеризуется реализацией четырех основных социально-педагогических функций: профессиональное и гражданское самоопределение детей; дополнительное образование; коммуникативная; методическая. В эти годы в деятельности внешкольных учреждений преобладает парадность и формализм, индивидуальная и клубные формы работы сменяются массовостью праздников [13, с. 53].

В 60-е годы XX века, в годы «оттепели», наблюдаются значительные изменения в характере деятельности внешкольных учреждений, воспитание приобретает «деятельностный» характер. Рождается и получает широкое распространение методика коллективного творческого дела И.П. Иванова («Коммуна юных фрунзенцев» в Ленинграде во Фрунзенском доме пионеров). В эти годы в деятельности внешкольных учреждений приоритетными становятся: уважение к увлечению ребенка, его занятию в коллективе по интересам; показ подростку общественной ценности его занятия, значимости его знаний и умений для коллектива; использование его личного интереса, знаний и умений в коллективных целях; изменение статуса ребенка в школьном коллективе на основе учета его успехов во внешкольном учреждении, участия в школьных делах; совместное изучение школой и внешкольным учреждением опыта подготовки актива; взаимная информация педагогов внешкольных учреждений и школы о кружках [5, с. 8].

Периодом наивысшего развития внешкольных учреждений явились 70–80-е годы XX века. Именно в этот период, подчеркивает исследователь М.Р. Катукова, определились главные направления социально-педагогической деятельности, и сложилась уникальная система работы с детьми, не имеющая аналогов в мире, включающая четко определенные задачи, содержание, и формы внешкольной работы. Внешкольные учреждения стали одним из основных институтов общества, так как усилилась их практическая роль в организации деятельности учащихся и ее воспитательного воздействия на них по месту жительства, в индивидуализации работы с неблагополучными детьми [10, с. 173].

Процесс становления дополнительного образования вызвал интерес не только у педагогов-практиков, но и у ученых, которые в своих исследованиях научно обосно-

выывают такое социально-педагогическое явление, как дополнительное образование [6, с.77].

Исследователи характеризуют дополнительное образование как:

- особое образовательное пространство, где объективно задаются множество отношений, где осуществляются специальные образовательные деятельности различных систем (государственных, общественных, смешанных) по развитию индивида и его организации, так как оно расширяет возможности практического опыта ребенка, является временем творческого освоения новой информации и самоосмысления, формирования новых жизненных умений и способностей, на которые школа не ориентирована;

- целенаправленный процесс обучения и воспитания, ориентированный на развитие личностных профессиональных качеств человека и реализуемых через творческие образовательные программы, не входящие в содержание Госстандартов образования;

- специфически органическая часть системы общего и профессионального образования, представляющая собой процесс и результат формирования личности ребенка в условиях развивающей среды, предоставляющая детям интеллектуальные, психолого-педагогические, образовательные, развивающие и другие услуги на основе свободного выбора и самоопределения;

- образование, предоставляющее детям возможность свободного выбора форм и видов деятельности, направленных на формирование их мироощущения и миропонимания, развитие мотивационной положительной направленности в сфере свободного времени [4, с.121—122].

Эти определения не исключают по своему содержанию друг друга, в них прослеживается потенциал дополнительного образования в воспитании социально активной личности.

В конце XX века в Законе РФ «Об образовании» (1992 г.) [21] целый раздел (ст. 26) был посвящен дополнительному образованию. Таким образом, не только был введен новый термин, но и дано правовое обоснование для реформирования системы дополнительного образования детей. И хотя в этом документе были обозначены лишь самые общие контуры и задачи дополнительного образования, был дан мощный толчок для серьезных преобразований. В 1996 году в новой редакции закона была уточнена типология учреждений дополнительного образования взрослых и учреждений дополнительного образования детей. Сложилась система дополнительного образования детей. Системообразующим фактором дополнительного образования становится творческое развитие личности ребенка.

Изучая процесс трансформации сети внешкольных учреждений в систему дополнительного образования в конце XX — начале XXI вв., исследователи обращают внимание на изменения в функциях учреждений дополнительного образования: отпала функция идеологического воспитания, направленная на формирование заранее заданной мировоззренческой позиции; значима функция выявления

и поддержки детей, способных к творческой деятельности; ведущей стала образовательная функция; функции самоопределения, формирования духовного образа жизни, реализации коммуникативных потребностей детей сохранились, но изменился подход к определению путей их осуществления.

На рубеже XX—XXI веков произошли очень важные изменения и в программно-методическом обеспечении дополнительного образования детей дошкольного возраста. Привычным стало создание учреждениями своих образовательных программ, в которых формулируется единый подход, некая общая философия деятельности. Многие руководители различных творческих объединений стали разрабатывать свои авторские программы, стремясь, прежде всего, создать условия для развития творческой активности дошкольников и реализовывать собственный профессиональный и личностный потенциал [9, с.35]. Наметилось несколько основных научных направлений в дополнительном образовании дошкольников:

- развитие интеллектуально-творческих способностей дошкольников (Ж. Пиаже, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, А.А. Столяр и др.);

- развитие сенсорных процессов и способностей дошкольников (А.В. Запорожец, Л.А. Венгер, Н.Б. Венгер и др.);

- математическое развитие дошкольников, основанное на идеях первоначального (до освоения чисел) овладения детьми способами практического сравнения величин через выделение в предметах общих признаков — массы, длины, ширины, высоты (П.Я. Гальперин, Л.С. Георгиев, В.В. Давыдов, А.М. Леушина и др.);

- становление и развитие определённого стиля мышления в процессе освоения детьми свойств и отношений (А.А. Столяр, Р.Ф. Соболевский, Т.М. Чеботаревская, Е.А. Носова др.).

Для учреждений дополнительного образования дошкольников на этапе перехода в качественно новое состояние на рубеже веков стали присущи следующие тенденции их обновления:

- изменился взгляд на личность дошкольника;
- определились приоритеты дополнительного образования детей дошкольного возраста;
- вариативность содержания, форм и методов дополнительного образования дошкольников;
- индивидуализация образовательных маршрутов обучающихся;
- положительный эмоциональный фон сотрудничества детей и взрослых [8, с. 65].

Учитывая эти тенденции, в нашей стране стали появляться такие новые типы учреждений дополнительного образования детей, как школы (группы, центры) раннего развития дошкольников. Специфика работы этих новых типов учреждений была направлена, прежде всего, на художественно-эстетическое развитие детей дошкольного возраста. Учреждения функционировали в режиме периодического посещения детьми определенных занятий, ко-

торые организовывались и проводились специалистами — педагогами по оригинальным программам, сочетающим в себе различные жанры художественного творчества (музыку, художественное чтение, изобразительное искусство и др.) [16, с.49].

Возраст детей, посещающих школы (группы, центры) раннего развития дошкольников был от 5 до 7 лет. Педагоги в данных учреждениях ставили задачу способами творческой деятельности художественно-эстетической направленности развить в ребенке интеллектуально-творческий потенциал, познавательный интерес, адаптационные способности, познавательные процессы (мышление, речь, внимание и пр.).

Ученые-педагоги, изучающие специфику центров раннего развития детей, пришли к выводу о том, что средствами творческой деятельности в ребенке можно развить уникальный интеллектуально-творческий потенциал, который, в свою очередь, оказывает позитивное влияние на способность дошкольника к саморазвитию, к успешной адаптации к новым условиям школьной жизни, в реализации себя в различных видах деятельности [17, с.132]. Учитывая накопленный опыт, многие центры раннего развития детей начинают разрабатывать собственные развивающие программы отдельно для каждого возрастного периода дошкольного детства, при этом в центры начинают приниматься дети и более раннего возраста, уже не с пяти, а с четырех лет [18, с.89].

Примерно в 2003–2004 гг. в России вместо школ (центров, групп) раннего развития детей начинают появляться студии раннего развития дошкольников, стала наблюдаться тенденция к их превращению в преимущественно образовательные заведения, где обозначился явный перекос в сторону интеллектуальных занятий — в ущерб разностороннему личностному развитию ребенка. Некоторые студии стали проводить занятия и с детьми раннего возраста — 2–3 лет, имея при этом цель — активное вовлечение родителей в создание развивающей среды вокруг маленького ребенка, приобретения ими знаний об особенностях и механизмах развития детей на каждом возрастном этапе, а также овладение практическими навыками организации совместной с детьми игровой развивающей деятельности.

В настоящее время система дополнительного образования дошкольников переживает период становления. Не имея государственных требований, обязательных для исполнения, она наделена правами самостоятельного определения смыслов и ценностей своей деятельности, исходя из интересов детей и с учетом специфики его свободного времени.

Литература:

1. Асмолов А.Г. Дополнительное образование как зона ближайшего развития образования в России: от традиционной педагогики к педагогике развития // Внешкольник. 1997. №9. С. 3–9.
2. Березина В.А. Развитие дополнительного образования детей в системе российского образования: Учебно-методическое пособие. Москва: Диалог культур, 2007. 512 с.

История становления и анализ современного состояния дополнительного образования в нашей стране на протяжении многих лет его существования показали, что оно может рассматриваться как определенная система, включающая в себя совокупность взаимодействующих элементов: образовательных программ различного уровня и направленности; учреждений дополнительного образования детей; органов управления образованием; детских и молодежных общественных объединений, реализующих дополнительные образовательные программы.

Специфика системы дополнительного образования заключается в возможности добровольного выбора ребенком, его семьей направления и вида деятельности, педагога, организационных форм реализации дополнительных программ, времени и темпа их освоения; в многообразии видов деятельности. Осуществляется это с учетом интересов и желаний, способностей и потребностей ребенка; с применением личностно-деятельностного подхода к организации образовательного процесса, активно способствующего творческому развитию личности, мотивации познания, самореализации, самоопределению ребенка.

Анализируя процесс становления и развития дополнительного образования в России, мы обратили внимание на следующие его особенности:

- становление дополнительного образования в России явилось результатом естественной потребности в образовании народных масс и активной позиции передовой российской интеллигенции. Учреждения, создаваемые в России для детей на протяжении своего существования, претерпевали существенные изменения по целям, задачам, принципам, функциям, формам работы, направлениям деятельности;

- современное дополнительное образование детей в качестве системы характеризуется созданием условий для свободного выбора каждым ребенком образовательной области и времени ее освоения;

система дополнительного образования сегодня характеризуется поисковой деятельностью учреждений дополнительного образования, в них активно идут инновационные процессы, обновляющие их цели, содержание, формы и методы работы.

Таким образом, дополнительное образование выполняет особую роль в создании новой образовательной парадигмы развивающего образования и не должно рассматриваться как придаток к базовому образованию, поскольку оно является самостоятельным и самоценным видом образования.

3. Буйлова Л.Н. Актуализация роли дополнительного образования детей в современной образовательной политике РФ // Актуальные задачи педагогики: материалы междунар. заоч. науч. конф. (г. Чита, декабрь 2011 г.). Чита: Издательство Молодой ученый, 2011.
4. Голованов В.П. Развитие полисферности дополнительного образования детей. Йошкар-Ола: Мар. гос. пед. ин-т, 2006. 339 с.
5. Грибов Д.Н. Педагогические основы формирования системы дополнительного образования в современных общеобразовательных учреждениях. Автореф. дис... канд. пед. наук. М., 1998. 21 с.
6. Донина О.И. и др. Теоретические основы социализации личности в учреждении дополнительного образования детей. Монография. Ульяновск: УИПК ПРО, 2003. 188 с.
7. Дополнительное образование: опыт и перспективы развития: учеб. пособие / под ред. С.В. Сальцевой. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2007. 135 с.
8. Евладова Е.Б. Дополнительное образование детей: учеб. пособие для вузов. М.: ВЛАДОС, 2008. 352 с.
9. Евладова Е.Б., Николаева Л.А. Развитие дополнительного образования в общеобразовательных учреждениях. М., 1996. 202 с.
10. Катукова М.Р. Система дополнительного образования в России: история становления, развитие, перспективы // Ракурс. 1994. № 4. С. 12–17.
11. Коваль М.Б. Педагогика внешкольного учреждения. Оренбург, 1994. 62 с.
12. Концепция федеральной целевой программы развития образования на 2011–2015 гг. (утверждена распоряжением Правительства РФ от 7.02.2011 г. № 163-р) // Режим доступа: <http://www.referent.ru/1/173627>
13. Лебедев Ю.Д. Дополнительное образование: учеб. пособие. 3-е изд., испр. и доп. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2006. 204 с.
14. Лихачев Б.Т. Педагогика: курс лекций. М.: Прометей, 2005. 589 с.
15. Муниципальная целевая программа «Образование детей дошкольного возраста в городском округе «Город Чита» на 2011–2015 годы» // Режим доступа: http://www.admin.chita.ru/city_today/programs/?id=2098
16. Мирончева О.А. Мониторинг результативности педагогического процесса в системе дополнительного образования детей. Дисс. ... канд. пед. наук. Ульяновск, 2005. 342 с.
17. Педагогика дополнительного образования: Приоритеты духовности, здоровья и творчества: учеб. пособие / под ред. В.И. Андреева, А.И. Щетинской. 2-е изд., доп. и перераб. Казань: Центр инновационных технологий, 2005. 328 с.
18. Смольников Е.В. Становление и развитие системы дополнительного образования детей в отечественной педагогике: (историко-педагогический анализ): дис. ... канд. пед. наук. Ульяновск, 2006. 229 с.
19. Сущенко Т.А. Организация учебного процесса во внешкольных учреждениях: учеб. пособие. 2-е изд., испр. и доп. СПб.: Лань, 2008. 187 с.
20. Фадеева А.П. Развитие образовательной среды учреждения дополнительного образования как условие творческой самореализации детей и подростков. Дисс. ... канд. пед. наук. Ульяновск, 2010. 246 с.
21. Федеральный закон «Об образовании в РФ» от 10 июля 1992 г. № 3266–1-ФЗ (в редакции от 17.12.2009 N 313-ФЗ) // Режим доступа: <http://mon.gov.ru/dok/fz/obr/3986/>
22. Щетинская А.И., Тавстуха О.Г., Болотова М.И. Теория и практика современного дополнительного образования детей: учеб. пособие. Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2006. 404 с.

3. СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ

Система управления персоналом образовательного учреждения

Мальцева Тамара Ивановна, магистрант

Филиал Тюменского государственного университета (г. Новый Уренгой)

Модернизация российского образования ставит задачу повышения качества обучения и воспитания школьников. Успешное выполнение современной школой своих задач, направленных на достижение качества образовательного процесса, сегодня напрямую зависит от эффективности взаимодействия всех его участников, прежде всего, администрации и педагогического персонала.

Определяя педагогический персонал образовательного учреждения как организованную часть трудового коллектива общеобразовательного учреждения, включенную в процесс реализации осуществляемых им педагогических функций и представленную учителями, социальными педагогами и педагогами-психологами, воспитателями, классными руководителями, педагогами дополнительного образования, другими педагогическими специалистами, а также самой администрацией школы, следует отметить, что специфика функционирования образовательной системы обуславливает необходимость сочетания как традиционных для общего менеджмента подходов к управлению персоналом, так и особенных, которые, прежде всего, объясняются реализуемыми школой педагогическими функциями.

Поскольку персонал школы — преимущественно педагогический, и на характеристику и поведение его членов влияет данная специфика деятельности (учить, воспитывать, подавать идеальный пример собственного поведения и проч.), то вполне закономерным представляется рассмотрение педагогических условий управления персоналом школы, под которыми мы понимаем такие обстоятельства, определяющие успешность управленческой деятельности, которые обусловлены спецификой функционирования образовательного учреждения и реализуемых в его рамках педагогических функций. Данная позиция предполагает учет руководителем школы в своей управленческой работе фактора воздействия на сознание и поведение своих сотрудников специфических особенностей педагогического труда.

В настоящее время в науке и практике управления школой разрабатываются различные модели такого управления. Однако, проведенный нами анализ предлагаемых вариантов, на наш взгляд, не всегда обеспечивает комплексность их воздействия на качество образования, не учитывает целого ряда вновь открывшихся факторов

и особенностей современной образовательной ситуации, связанных, например, с переоценкой роли контроля и других, отдельно взятых управленческих функций в ущерб социально-психологической стороне управления.

Кроме того, в науке и практике образования в последнее время происходит переосмысление таких категорий, как цели образования, миссия и функции школы и др. Ведущее место стала занимать проблема качества образования. Независимо от конкретного наполнения содержания этого понятия авторы сходятся во мнении о том, что, возлагая на себя ответственность за качество образования, управленческая система образовательного учреждения должна осознавать, что ее главная задача состоит не в контроле за качеством, а в обеспечении его условий. Контроль может рассматриваться не как основа, а только как один из инструментов управления качеством. Достижение оптимального качества образования зависит от целого ряда факторов, к которым, безусловно, можно отнести и управленческую компетентность администрации, и методическое мастерство педагогов, качество самого управления и другие показатели.

Управление педагогическим персоналом общеобразовательного учреждения будет эффективным, если обеспечен комплекс педагогических условий такого управления. Данная сфера деятельности предоставляет наибольший простор в построении моделей эффективного сотрудничества различных школьных служб и специалистов. В основу модели положены системный, оптимизационный, коммуникационно-диалогический, личностно ориентированный подходы. Модель управления педагогическим персоналом общеобразовательной школы включает 3 компонента: организационно-содержательный, технологический и профессионально-кадровый.

Организационно-содержательный:

1. Цели, результаты, содержание деятельности;
2. Критерии эффективности;
3. Основные объекты управления.

Технологический:

1. Педагогические условия управления персоналом школы:

— сочетание личностно ориентированного, гуманистического, человекоцентрического подходов в управлении педагогическим персоналом;

- принцип педагогического сотрудничества и взаимодействия в управлении;

- формирование позитивного психологического климата в педагогическом коллективе;

- обеспечение условий профессионального роста педагогов.

2. Система работы с кадрами;

3. Формы, средства, методы, стиль управления.

Профессионально-кадровый:

1. Профессиональный состав управленцев школы;

2. Дополнительные требования к профессиональной компетентности управленцев:

- самооценка профессиональных качеств и притязаний;

- сформированность профессионального целеполагания;

- способность к выработке программы действий, ее реализации, анализу и коррекции.

3. Условия повышения квалификации управленцев и педагогов.

Включение в структуру организационно-содержательного компонента модели подсистемы целей-результатов в качестве первой и необходимой составляющей обусловлено, прежде всего, тем, что в соответствии с требованиями системного подхода именно цель является системообразующим фактором. Она становится исходным основанием для прогнозирования и планирования деятельности, определяет организационные формы, способы, средства, воздействия исполнения принятых решений, служит нормой контроля (экспертизы) и оценки фактических результатов, позволяет регулировать и корректировать педагогический процесс, поведение и деятельность всех его участников».

Целевой компонент представляет определенную объективно обусловленную, логическую, гармоничную и преемственную иерархию целей и функций, которые призвана реализовать данная модель в системе деятельности инновационной школы.

При этом стратегический уровень такой иерархии составляет базовая цель школы, направленная на выполнение социального заказа, сформулированного в принятой недавно Концепции модернизации российского образования: «Современному развивающемуся обществу нужны современно образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать решения в ситуации выбора, способны к сотрудничеству, отличаются мобильностью, динамизмом, конструктивностью, готовы к межкультурному взаимодействию, обладают чувством ответственности, за судьбу страны, за ее социально-экономическое процветание, умеющие не только жить в гражданском обществе и правовом государстве, но и создавать их».

В широком смысле эта цель связана с формированием современной личности вообще средствами образования.

Следующий уровень целей — тактический — определяет цель управленческой системы школы. Эта цель состоит в

обеспечении оптимальных условий качественного образовательного процесса, посредством которого школа во взаимодействии с другими социальными институтами формирует личность. Данный уровень включает, таким образом, особые, организационные цели, учитывающие потенциальные возможности школьной организации.

Наконец, третий уровень целей — специальный — указывает на специфические цели, то есть частные, функциональные, оперативные, краткосрочные, конкретизируют общие цели применительно к руководителям и подчиненным, связаны с лично осознаваемыми и представленными целями на основе сформировавшихся индивидуальных лично и профессионально направленных потребностей.

Организационно-содержательный компонент, кроме того, включает определение основного содержания деятельности, а также объекты управления, то есть, по сути, основных участников образовательного процесса (педагогов, других различных специалистов, осуществляющих педагогическую деятельность — педагогический персонал и его профессиональные формирования).

Технологический компонент модели включает сами педагогические условия управления персоналом школы:

сочетание личностно ориентированного, гуманистического, человекоцентрического подходов в управлении педагогическим персоналом;

- принцип педагогического сотрудничества и взаимодействия в управлении;

- формирование позитивного психологического климата в педагогическом коллективе;

- обеспечение условий профессионального роста педагогов.

Кроме того, сюда же отнесены формы, средства, методы, стиль управления, а также сама система работы с персоналом, включающая:

- кадровую политику школы,

- подбор (расчет потребности в педагогических кадрах, модели специалистов и должностей),

- оценку (методы оценки педагогических кадров, оценку их профессионального потенциала, оценку индивидуального вклада, систему аттестации педагогов и специалистов),

- расстановку (типовые модели карьеры в школе и вне ее, планирование служебной карьеры, условия и оплату труда, движение кадров),

- адаптацию (испытательный срок, адаптацию молодых педагогов, наставничество и консультирование, развитие человеческих ресурсов),

- обучение (профессиональную подготовку и переподготовку, повышение квалификации персонала, в целом методическую работу).

Кадровый компонент включает профессиональный состав управленцев школы, дополнительные требования к профессиональной компетентности управленцев, а также условия повышения квалификации управленцев и педагогов.

Социальные технологии модернизации высшего образования на региональном уровне

Ткаченко Варвара Валерьевна, ассистент

Ямальский нефтегазовый институт (филиал) Тюменского государственного нефтегазового университета

В условиях динамических социальных изменений в мировой практике управления все в большей мере утверждается инновационный метод освоения социального пространства — его технологизация. Социальные технологии выступают как интеллектуальный наукоемкий ресурс, использование которого позволяет не только изучить и предсказать различные социальные перемены, но и активно влиять на практическую жизнь, получать эффективный прогнозируемый социальный результат. [2]

Более точно социальная технология определяется как «алгоритм, процедура осуществления действий в различных областях социальной практики: управлении, образовании, исследовательской работе, художественном творчестве. Социальные технологии в конечном счете представляют собой элемент культуры общества как единого целого, являются продуктом спонтанного эволюционного развития или вырабатываются и внедряются намеренно. Построение социальной технологии осуществляется за счет разделения деятельности на отдельные операции, процедуры при условии глубокого понимания природы и специфики той области, в которой развертывается практика.

Появление социальной технологии связано с потребностью быстрого и крупномасштабного «тиражирования» новых видов деятельности. Построение социальной технологии осуществляется за счет разделения деятельности на отдельные операции, процедуры при условии глубокого понимания природы и специфики той области, в которой развертывается практика. В целом сущность социальных технологий может быть понята как инновационная система методов выявления и использования скрытых потенциалов социальной системы получения оптимального социального результата при наименьших управленческих издержках. [4]

Социальные технологии становятся все более необходимыми по мере усложнения и дифференциации общества. Как подчеркивал К. Мангейм, специфику XX века составляет переход от стихийного существования социальности к рациональному планированию. Кроме того, с усложнением социальных связей возрастает потребность и способность общества осваивать инновативные формы организации, и этот факт придает социальным технологиям еще большую актуальность.

По мнению американского специалиста в области менеджмента П. Друкера, «социальные нововведения оказываются более значительными, чем внедрение паровых локомотивов или телеграфа». Эффективным же средством осуществления этих инноваций выступают социальные технологии.

В условиях современного — переходного — российского общества, когда основной стратегической целью осуществляемых трансформаций является утверждение на российской почве начал демократии и экономической свободы, разработка соответствующих технологий социального управления приобретает особое значение.

С точки зрения своего внутреннего механизма социальные технологии составляют структурирование, расчленение управленческого процесса на конкретные этапы, фазы, операции. Использование социальной технологии придает координированный поэтапный характер действиям, направленным на достижение поставленной цели. Оно имеет важное значение для повышения качества жизни людей и эффективности социального управления. В целом социальная инженерия как подход универсальна и может использоваться в управлении самыми разнообразными социальными системами. [1]

В связи с этим, становится возможным не только прогнозирование, но и реализация прогнозных данных через поэтапное решение ряда социальных задач. А.Н. Леонтьев, рассматривая понятие операции как способа действия, при помощи которого осуществляются практические или познавательные цели, подчеркивал, что «действие как элемент деятельности соотносится с целью, операция же соотносится с условиями действия, с орудиями труда; она — форма действия». Цель действия, таким образом, обусловлена не только наличием условий, но и самой деятельностью, определяемой в свою очередь способами, приемами поэтапного ее формирования.

Использование тех или иных социальных технологий определяет эффективность социального управления, регулирования социальных процессов, уступчивость социальной организации и всего социального пространства. Социальные технологии в известной степени определяются типом общественного развития, доминированием в нем эволюционных или революционных процессов, а также разновидностью жизненных сил социальных субъектов, их индивидуальной и социальной субъективностью к воспроизводству индивидуальной и социальной жизни человека.

В этом смысле социальные технологии, с одной стороны, учитывают характер или опираются на эффективность развития глобальных процессов современного мира (развитие средств коммуникации, информации, компьютеризацию, интернационализацию научной, культурной, образовательной практики, рост взаимозависимости производственно-экономической жизни и др.), а с другой — на учет специфики национально-культурного развития населения, региональные особенности образа жизни людей,

их общественной организации, традиций взаимодействия в исторически определенных социокультурных условиях.

Научная организация всех видов деятельности получает свои «жизненные права» как возможность. Однако, чтобы превратить возможность в действительность, необходима инновационная технология социальной деятельности, которая предполагает: 1) создание научно обоснованной социально-технологической модели, отражающей процесс целенаправленного преобразования определенного общественного явления или его формирования с учетом требований стратегического решения, специфических и необходимых свойств, связей отношений этого явления с другими, поэтапное его формирование, выработку основных средств, методов, приемов, норм; 2) выделение промежуточных целей, жестко взаимосвязанных; рассмотрение пространственной и временной расположенности операций; техническую и материальную оснащенность и др. Таким образом, социально-технологическая теоретическая модель воплощает в себе сплав общезнания, естествознания и технического знания. Последние преломляются в социально-технологическом знании в специфической форме — посредством использования кибернетики, математической логики, теории игр, теории решений, социальной информатики и др.

Однако речь идет не о механическом перенесении производственных технологий на общественную жизнь, а о проектировании и внедрении в организацию человеческой деятельности специфических технологий, соотносимых с закономерностями общественного развития. [2]

Показателем профессиональной культуры любого специалиста является умение следовать образцам, предписываемым технологическими стандартами. Поэтому практическую реализацию любых технологий во многом определяет человеческий фактор, что, видимо, и послужило причиной появления этого понятия в общественных науках и, в первую очередь, связанных с управленческой деятельностью: менеджменте, социальном управлении, социальной психологии и др.

Технологии, используемые в управленческой сфере, можно подразделить на две группы:

- диагностические технологии, направленные на подготовку управленческих решений, алгоритмизируют методические приемы, позволяющие выяснить состояние объекта, подлежащего корректирующему воздействию;

- технологии реализации, направленные на осуществление принятых управленческих решений, алгоритмизируют действия, гарантирующие достижение уже поставленных целей.

И те и другие технологии взаимодействуют друг с другом и в совокупности образуют управленческие механизмы. [6]

Важнейшей задачей социальных технологий является выявление закономерностей оптимальной самоорганизации и управления социально-экономическими процессами, использование их с целью создания благоприятных условий жизнедеятельности людей.

Социальные технологии находят себе применение, в частности, на региональном уровне управления. Регион — это специфическая социально-пространственная форма организации производительных сил. В современном понимании под регионом имеется в виду единство социального, экономического, культурного, естественно-исторического и политического пространства. Из того, что регион представляет собой целостное образование, вытекает тесная взаимосвязь в его развитии экономических и социальных целей. Социальное планирование региона подчинено общим принципам управления процессом формирования демократического общества. Однако такие общие принципы обретают конкретизацию и специфическое воплощение в зависимости от объекта управления.

Международный опыт и острота накопившихся региональных проблем требуют принципиально новых подходов к выработке современной управленческой концепции развития территорий. В ее основу необходимо положить разработку общих принципов политики (программы, проекты) регионального возрождения, формирования и реализации этой концепции в различных сферах общественной жизни (экономической, социальной, экологической, научно-технической, самоуправленческой, духовно-культурной и т.п.). Инновационные проекты, программы должны быть подкреплены финансово-экономическими, структурными, юридическими рычагами обеспечения.

Все предложенные меры могут быть направлены на более полное раскрытие внутренних источников и резервов самоуправления регионов, более рациональное использование их потенциала.

Регион как единое пространство управления представляет собой целостную социальную систему, которая имеет единую структуру. Эта структура, в состав которой входят физико-географическая, экономическая, политико-административная, этническая, социокультурная, правовая, политическая подструктуры, а также связанные с этими подструктурами социальные институты при определяющей роли институтов управления в организации жизни региона. Следовательно, регион — целостная, пространственно-организованная форма жизнедеятельности социума как системы. В региональных рамках действуют функциональные внутрисистемные связи, существует самоуправляющийся по отношению к федеральному уровню механизм, действие которого дополняется механизмом управленческого регулирования извне.

Такие качества, как относительная обособленность, целостность, комплексность, структурированность, подчиненность единой цели, связи с внешней средой и определяют регион как сложную социальную систему, основную задачу которого составляет достижение гармоничного экономического и социального развития.

Изучая региональный подход в области высшего профессионального образования, многие исследователи отмечают возникновение таких проблем, как: социально-культурные основания проектов инноваций в области

высшего профессионального образования; роль духовного состояния региона в выборе инновационных стратегий; исследования духовного состояния содержания образования; разработка и внедрение новых образовательных программ и др. [5, с. 175]

В образовательной сфере понятие «технология» начали использовать в связи с введением в практику обучения технических средств. Особую актуальность этот вопрос приобретает в связи со все большим проникновением в педагогическую практику информационных технологий обучения.

Современная образовательная деятельность имеет коллективный характер, поэтому она может быть описана как социальная технология коллективной образовательной деятельности. В этом смысле под социальной технологией понимается систематизированная совокупность способов организации рационально выделенных операций и процедур коллективной деятельности с помощью техник коллективного взаимодействия между участниками какого-либо социального процесса для поддержания объекта их деятельности в эффективном состоянии или для его преобразования в соответствии с заданными целями и параметрами. [7, с. 128–129]

Особое значение образования обусловлено его местом в общественной жизни, значимостью в социально-экономическом, научном прогрессе в целом и в открывающихся интеллектуальных возможностях любого индивидуума, познающего, приобретающего знания, умения и навыки. Каждый этап эволюции общества связан и определяет особенности образовательного процесса. Естественно, что нынешний — особый по глубине и значению период экономических, политических преобразований, всего общественного уклада жизни, создает условия для формирования новых общественных связей и отношений, при-

способления или создания новых образовательных систем и институтов.

Изменения в системе образования требуют совершенствования управленческой деятельности, нацеленной на развитие системы с помощью специальных форм, методов и средств, дающих возможность поднять на должный уровень эффективность образования.

В новых социально-экономических условиях управление образованием невозможно без: управления качеством образования; управления рисками; нормативного финансирования; управления с опорой на гибкие динамичные стандарты образования и гарантированные бюджетные нормативы; социально-экономического прогнозирования развития профессии и стратегического планирования с учетом необходимой избыточности системы образования по отношению к сиюминутным запросам рынка; социального партнерства с регионами; новых информационных технологий; рациональной расстановки кадров надлежащей квалификации, распределения обязанностей; установления связей между подсистемами и управления этими связями; всестороннего анализа и контроля с целью принятия оперативных управленческих решений, направленных на корректировку либо скорейшую ликвидацию имеющихся недостатков. [3]

Инновационным ресурсом развития системы образования, в том числе системы управления образованием, является наука. В прошедший период приоритет отдавался разработке научно-исследовательских программ, а тем самым и финансированию в первую очередь академических исследований высшей школы. В то же время задач краткосрочной перспективы должно стать создание пакета программ, направленных на поддержку развития самой системы образования, федеральных и региональных программ образования.

Литература:

1. Волков Ю.Г. Дополнительное профессиональное образование и высшая школа в России // Социально-гуманитарные знания, №4, 2005. — с. 227–241
2. Иванов В.Н., Патрушев В.И. Инновационные социальные технологии государственного и муниципального управления. Монография — М.: ЗАО «Экономика», 2001. — 327 с.
3. Игнатов В.Г., Батурина Л.А., Бутов В.И. и др. Экономика социальной сферы. — Ростов н/Д: МарТ, 2001. — 416 с.
4. Инновационные социальные технологии устойчивого развития/ Иванов В.Н., Патрушев В.И., Галлиев Г.Т. — Уфа: ДизайнПолиграфСервис, 2003. — 352 с.
5. Леонова Н.В. Инновации в области высшего профессионального образования: региональный взгляд // Модернизация системы профессионального образования на основе регулируемого эволюционирования: материалы V Всероссийской научно-практической конференции: в 6 ч. Ч.4/Челяб. Ин-т перепод. и пов. квал.раб.образ.: отв. ред. Д.Ф.Ильясов. — Челябинск: Образование, 2006. — с. 174–176
6. Силин А.Н. Формирование компетенций по направлению «менеджмент» для северных организаций // Вестник университета. №3. — М.: ГУУ, 2010. — с. 59–61
7. Социально-педагогические технологии в деятельности образовательного учреждения / Под ред. Торохтия В.С. — Москва, 2007. — 384 с.

4. ДОШКОЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Педагогическая эффективность физкультурно-оздоровительной тренировки у детей старшего дошкольного возраста

Безденежных Галина Александровна, инструктор по физической культуре, аспирант
МБДОУ №193 (г. Красноярск)
Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Сложившаяся в системе физического воспитания детей дошкольного возраста ситуация вызвала острую потребность в ее совершенствовании, позволяющем уменьшить либо полностью нейтрализовать указанные нехорошие тенденции [1].

Актуальность проблемы организации и содержания инновационной деятельности в современном дошкольном учреждении не вызывает сомнения. Инновационные процессы являются закономерностью в развитии дошкольного образования и относятся к таким изменениям в работе учреждения, которые носят существенный характер, сопровождаются изменениями в образе деятельности и стиле мышления сотрудников, вносят в среду внедрения новые стабильные элементы (новшества) [2].

Анализ специальной литературы свидетельствует, что одним из перспективных направлений совершенствования физического воспитания является его спортизация на основе предложенной В.К. Бальсевичем концепции конверсии избранных элементов и технологий спортивной тренировки в интересах совершенствования содержания и форм организации физического воспитания в дошкольных образовательных учреждениях. Концепция тренировки, по определению В.К. Бальсевича, — пока единственная научно-обоснованная концепция управления развитием физического потенциала человека [3].

В дошкольном детстве происходит интенсивное формирование и созревание организма. Он способен чутко реагировать как на неблагоприятные, ухудшающие здоровье, так и на благоприятные факторы. В связи с этим дошкольное детство нельзя упускать не только для сохранения, но и укрепления и формирования здоровья. Одним из наиболее важных факторов, способствующих этому, может быть оптимальная физическая нагрузка на организм — определенная величина физических упражнений [1; 2].

В течение учебного 2010/11 года нами была реализована система физкультурно-оздоровительной тренировки для детей старшего дошкольного возраста.

Нами был составлен физкультурно-оздоровительный комплекс занятий, рассчитанный на 10 недель. Физкультурно-оздоровительный комплекс был разделен на 3 периода:

1. Общеподготовительный период.
2. Период специальной физической подготовки на основе учебно-тренировочных занятий.
3. Соревновательно-тренировочный период.

Продолжительность каждого периода составляет 3—4 недельных микроцикла.

Микроцикл представляет собой отрезок учебно-воспитательного процесса, состоящий из 2 занятий одного типа в структуре недели, в котором решаются конкретные задачи. Данный комплекс физкультурно-оздоровительной тренировки был внедрен в учебно-воспитательный процесс детей старшего дошкольного возраста (Таблица 1).

В соответствии с программой «Детство» большее количество времени уделялось обучению и совершенствованию выполнения основных видов движений. На каждом учебном занятии выполнялись упражнения, направленные на развитие всех двигательных качеств, и для удобства планирования и построения занятий, объединенные по направленности воздействия в три группы.

Для проверки эффективности разработанного комплекса физкультурно-тренировочных занятий, эффективности распределения величины, объема и интенсивности физической нагрузки нами был проведен ряд исследований. Исследование проходило в МБДОУ №193 г. Красноярск. Исследование проходило в период с 01.02.2011 по 12.04.2011, в исследовании приняли участие 20 детей подготовительной группы.

Исследования были направлены на выявление динамики основных гемодинамических показателей — частота сердечных сокращений, систолический и минутный объем крови (ЧСС, СО, МОК).

Данные показатели отражают адаптацию организма к физическим нагрузкам и, следовательно, повышение уровня физической работоспособности организма. Данные показатели измерялись до и после применения физкультурно-тренировочного комплекса, данные показатели измерялись до и после каждого физкультурного занятия и отслеживалась динамика их изменения [4; 5].

Также для оценки эффективности разработанного нами физкультурно-тренировочного комплекса нами в начале и конце периода у детей принимались контрольные

Таблица 1

Характеристика комплекса физкультурно-оздоровительной тренировки

Период	Задачи и основное содержание периода
Общеподготовительный	Продолжался в течение 3 недель и включал в себя 6 занятий академического и учебно-тренировочного типа. На этом этапе решаются задачи изучения и повторения техники двигательных действий, преимущественного развития ловкости путем выполнения комбинаций основных движений в форме комбинированных эстафет, полос препятствий, игровых заданий и подвижных игр. В течение проведения общеподготовительного периода физическая нагрузка распределялась таким образом, что к окончанию периода интенсивность, величина и объем физической нагрузки постепенно увеличивалась.
Специальной физической подготовки на основе учебно-тренировочных занятий	Продолжался в течение 3 недель, в него вошли 6 физкультурно-тренировочных занятий учебно-тренировочного и тренировочного типа. В этот период физическая нагрузка достигает своего максимума. На этом этапе решались задачи повышения уровня физической подготовленности, развития основных физических качеств. Продолжается развитие скоростно-силовых и силовых способностей, выносливости на основе активного внедрения в учебно-воспитательный процесс специального адаптированного для дошкольников метода круговой тренировки.
Соревновательно-тренировочный	Длительность периода составила 4 недели. В его состав вошли 8 физкультурно-тренировочных занятий. В начале периода дети выполняют задания на повышение качества выполнения основных видов движений, совершенствования основных двигательных умений и навыков. В середине периода проводятся соревнования в основных видах движений, соревнования по подвижным играм, эстафетам. В последнюю неделю периода физическая нагрузка снижается.

упражнения, которые отражают проявление основных физических качеств:

1. Прыжок в длину с места.
2. Прыжок вверх с разбега.
3. Прыжок в высоту с места.
4. Метание груза 250 гр.
5. Метание набивного мяча.

Проведя анализ полученных результатов, мы пришли к следующим выводам.

Реализованная в течение учебного 2010/11 года система физкультурно-оздоровительной тренировки для детей старшего дошкольного возраста позволила повысить у детей уровень физической и функциональной подготовленности.

Это выражается в приросте показателей контрольных упражнений, характеризующих проявление основных физических качеств у детей старшего дошкольного возраста.

В результате внедрения в образовательный процесс детей старшего дошкольного возраста, разработанного физкультурно-оздоровительного комплекса занятий нам удалось добиться прироста результатов во всех контрольных испытаниях, наибольшего прироста мы добились в показателях, характеризующих проявление скоростно-силовых качеств (Таблица 2).

Уровень функциональной подготовленности мы оценивали по динамике основных гемодинамических показателей, по реакции сердечно-сосудистой системы на физическую нагрузку и адаптацию организма детей старшего дошкольного возраста к физической нагрузке.

По окончании исследования результаты, полученные нами при изучении показателей систолического объема крови представили в виде графиков (Рис. 1).

За время проведения исследования у детей снизилась ЧСС в покое, что говорит о более экономной работе

Таблица 2

Результаты исследования уровня физической подготовленности

Показатели	До исследования	После исследования	t	p
Прыжок в длину, см	115±30,77	119±13,33	0,578	Недост.
Прыжок вверх с разбега, см	41±5,13	45±2,56	3,659	<0,01
Прыжок в высоту с места, см	31±6,36	35±2,62	2,450	<0,05
Метание груза 250 гр., см	541±61,07	564±63,61	1,289	Недост.
Метание набивного мяча, см	269±30,77	313±76,92	2,520	<0,05

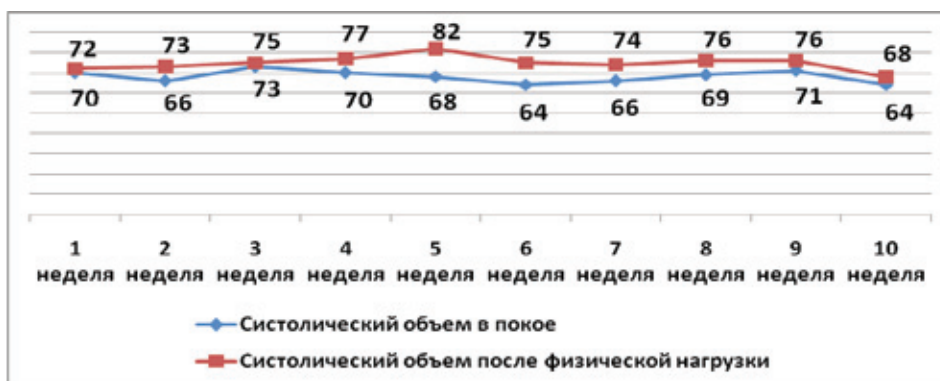


Рис. 1. Динамика систолического объема крови в ходе проведения исследования, мл

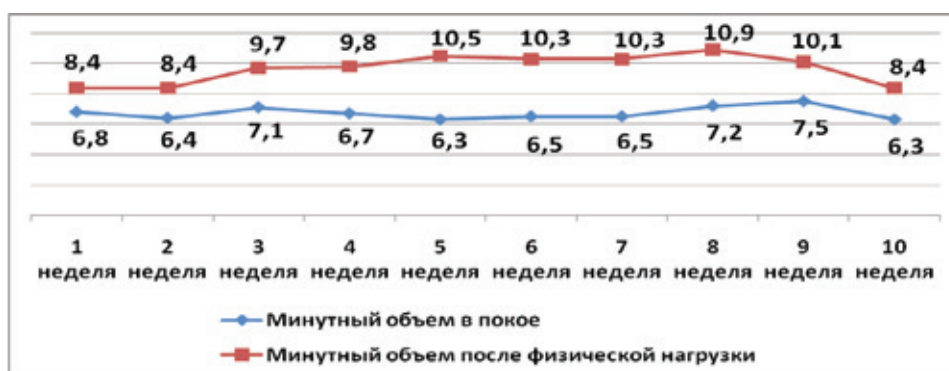


Рис. 2. Динамика минутного объема крови в ходе проведения исследования, л

сердца в состоянии покоя и характеризует адаптацию организма к физической нагрузке. В начале проведения исследования ЧСС в покое составляла 97 ударов в минуту, после проведения исследования этот показатель снизился до 90 ударов в минуту. Систолический и минутный объем крови также снизились в состоянии покоя. Динамика изменения СО и МОК при физической нагрузке зависела от типа физкультурного занятия и характера физической нагрузки.

Результаты, полученные нами при изучении показателей минутного объема крови, представили также в виде графиков (Рис. 2).

Подводя итоги исследования, направленного на выявление эффективности разработанного комплекса физкультурно-тренировочных занятий, эффективности

распределения величины, объема и интенсивности физической нагрузки мы пришли к следующим выводам:

За время проведения исследования нам удалось добиться повышения уровня физической подготовленности, что выражается в приросте результатов контрольных упражнений, характеризующих уровень развития основных физических качеств детей старшего дошкольного возраста.

Внедрение в учебно-воспитательный процесс комплекса физкультурно-тренировочных занятий, включающих в себя три периода с четким распределением величины и интенсивности физических нагрузок, обеспечивает высокие адаптационные возможности к физическим нагрузкам, что позволяет достичь более высокого уровня работоспособности.

Литература:

1. Степаненкова Э.Я. Теория и методика физического воспитания и развития ребенка. — М.: Издательский центр «Академия» 2001. — 368 с.
2. Здоровый дошкольник: Социально-оздоровительная технология XXI века. / Авторы составители Антонов Ю.Е., Кузнецова М.Н., Саулина Т.Ф. — М.: АРКТИ, 2001.
3. Бальсевич В.К. Физическая культура для всех и для каждого. — М.: Физкультура и Спорт, 1988. — 287 с.
4. Завьялов А.И. Биопедагогика или спортивная тренировка. — Красноярск: МП «Полис», 1992. — 64 с.
5. Завьялов А.И. Таблица систолического объема сердца // Теория и практика физической культуры. — 1978. — №8. — С. 62–65.

Развитие нравственно-эстетических чувств у детей дошкольного возраста посредством лепки

Гриценко Алла Владимировна, педагог дополнительного образования
МДОБУ №7 (г. Лабинск, Краснодарский край)

В последние годы возросло внимание к проблемам эстетического воспитания как важнейшему средству формирования отношения к действительности, средству нравственного и умственного воспитания, средству формирования всесторонне развитой, духовно богатой личности. Большая роль в формировании эстетически развитой личности принадлежит искусству. Искусство пробуждает в человеке не только эстетические, но и нравственные чувства. Умение чувствовать красоту делает жизнь человека более осмысленной, богатой, яркой. Однако прекрасное не только доставляет наслаждение, радует, восторгает, вдохновляет на высокие чувства и мысли, на большие дела и подвиги. Эстетические свойства личности не являются врождёнными, поэтому развивать их нужно с самого раннего возраста в условиях социального окружения и активного педагогического руководства. Эстетическое воспитание должно вызывать активную деятельность дошкольников. Важно не только чувствовать, но и создавать нечто красивое.

На занятиях лепкой вышеперечисленные качества развиваются особенно. «...В семье изобразительных искусств, — отмечал скульптор И.Я. Гинцбург, — лепка играет ту же роль, как и арифметика в математических науках. Эта азбука представления о предмете. Это первое чтение, изложение предмета. В рисовании предмет изображается относительно. Из-за перспективы часто уменьшается, а иногда и совершенно теряется сущность свойств предмета, главный его смысл... Правильное соотношение частей, отличие главного от второстепенного — тела от приставных частей — все это ясно выражается при изображении предмета посредством лепки». Искусство это очень осязаемо. Лепные фигурки как настоящие. Их можно трогать, рассматривать со всех сторон, быстро изменять по своему желанию. Разные фигурки легко объединяются в интересные композиции. С ними можно играть и показывать спектакли. А лепные картинки и поделки можно подарить своим близким к празднику. Все, что видит и о чем мечтает ребенок, может воплотиться в лепных образах. В процессе изображения у ребёнка закрепляется определённое отношение к изображаемому предмету, уточняются знания об окружающем мире. Так рождается особый мир — маленький, игрушечный, но как настоящий.

С каждым годом становится всё больше детей, которые отстают от своих сверстников в своём развитии. А занятие лепкой способствует развитию чувства осязания обеих рук. У маленьких детей развитие речи напрямую зависит от мелкой моторики рук. Вот и выходит, что лепка — это не только интересно, но и полезно. Стараясь как можно

точнее передать форму, ребенок активно работает пальцами, причем чаще всего десятью. В лепке синхронно работают две руки, и координируется работа двух полушарий.

Еще одна специфическая черта лепки — ее тесная связь с игрой. Объемность выполненной фигурки стимулирует детей к игровым действиям с ней. В детском саду чаще всего для лепки используют глину или пластилин, но в последнее время появился еще один очень популярный материал — тесто.

Лепка из солёного теста — древняя забава, дошедшая сквозь века до наших дней. Может благодаря простоте и дешевизне изготовления, а может из-за пластичности материала, Игрушки, картины, подсвечники, рамки — что только не выходит из податливого теста. К тому же порой совместное творчество, а вовсе не очередная купленная игрушка, сближает нас с ребёнком, оставляя в душах обоих неизгладимое впечатление о детстве.

На Русском Севере, в хлебосольных и приветливых поморских домах на видных местах всегда стояли рукотворные диковины в виде маленьких фигурок людей и животных. Это мукосольки — поделки из муки и соли. В старину такие игрушки служили оберегами. На рождество поморки обязательно лепили такие фигурки и раздавали родным и знакомым, приговаривая: «Пусть у вас хлеб-соль водится, никогда не переводится».

Тестопластика — искусство создания объёмных и рельефных изделий из теста. Искусство лепки из солёного теста стало в наши дни чрезвычайно популярно. Мука и соль — это природные, экологически безопасные продукты. При их соединении получается чудесный материал для лепки. Способы лепки из солёного теста такие же, как из глины и пластилина:

— Конструктивный способ:

Лепить можно из отдельных кусочков материала, соединяя их в единое целое. Разделить материал на нужное количество частей. Продумать последовательность работы. Начинать с самых крупных деталей, присоединяя к ним более мелкие.

— Пластический или скульптурный:

Лепка из целого куска, постепенно изменяя его — вытягивая, оттягивая, загибая, вдавливая необходимые части.

— Комбинированный способ

Это способ, объединяющий лепку из отдельных частей и целого куска, т.е. «скульптурный + конструктивный».

Также в работе с детьми дошкольного возраста можно лепить не скульптуры, а картины. Для этого необходимо подготовить основу (картонную, деревянную или керами-

ческую), сделать эскиз на бумаге. А затем можно лепить детали по порядку и прикреплять их — смачивая водой.

Барельеф — лепная картина с выпуклым изображением (детали выступают над поверхностью основы);

Горельеф — это рельеф с более выпуклым изображением, чем барельеф.

Используются те же технические приёмы: оттягивание, загибание, скручивание, сминание, прищипывание, вдавливание, использование различных приспособлений, дополнение образа элементами из разных материалов. Однако при работе с солёным тестом нужно учитывать нежность и пластичность материала. Поэтому для соединения деталей мы используем воду. А для соединения деталей в скульптурных поделках применяем зубочистки или используем способ «лепка на форме».

Работа по тестопластике комплексно воздействует на развитие ребёнка, кроме общепринятого мнения о развитии мелкой моторики можно говорить о том, что лепка из соленого теста способствует развитию эстетического восприятия дошкольников, творчества, нравственных начал.

1. Повышает сенсорную чувствительность, то есть способствует тонкому восприятию формы, фактуры, цвета, веса, пластики;

2. Развивает воображение, пространственное мышление, общую ручную умелость, мелкую моторику;

3. Синхронизирует работу обеих рук;

4. Формирует умение планировать работу по реализации замысла, предвидеть результат и достигать его, при необходимости вносить коррективы в первоначальный замысел;

5. Развивает творчество ребенка. Как известно, сознательный период развития воображения и фантазии — возраст от 5 до 15 лет. Значит, мы стоим у истоков развития творчества у детей.

Организовывая занятия в изостудии, я изучила литературу и материалы для определения программы обучения. В данном случае по лепке из соленого теста с детьми 5—6 лет, была использована программа «Цветные ладошки» И.А. Лыковой (формирование эстетического отношения и художественных способностей в изобразительной деятельности).

Из солёного теста можно не только лепить руками, но и вырезать разными формочками. С такой работой могут справиться малыши средней группы. Чтобы порадовать своих мам на праздник 8 марта, мы лепили из цветного солёного теста цветочные картины (рельеф). Цветы и листики вырезали формочками, укладывали на картонную основу, а потом декорировали стеками. После высыхания для яркости и прочности покрыли лаком. А какие замечательные натюрморты с овощами у нас получились! Из солёного цветного теста мы вылепили разные овощи и положили на картонную основу в виде разделочной доски.

Помимо рельефных изображений, из солёного теста можно лепить и игрушечные скульптуры. С детьми подготовительной к школе группы, мы лепили новогодние су-

вениры — весёлых дракончиков, снеговиков, зайчиков, мишек, белочек. Мелкие детали мы скрепляли водой и зубочистками. После высыхания раскрашивали гуашью и покрывали лаком.

Сколько точек соприкосновения можно найти между словами и изобразительным искусством! Они дополняют друг друга, активизируя художественное восприятие образа. На занятиях по лепке в изостудии мы часто обращаемся к детской литературе. Яркие художественные образы, эмоционально воздействуют на ребенка, помогают глубже понять окружающее, помогают детям раскрыть передаваемые ими образы. Очень важно, чтобы ребёнок не просто слушал или пересказывал сказку, но и вдумывался в подробности происходящих событий, понимал характер героев сказки. Впоследствии, мог перевести этот интерес в практическую деятельность — лепку этих персонажей и разыгрывание с ними сюжетов из почитанного произведения.

После прочтения сказки «Заячья избушка» в подготовительной к школе группе, мы слепили из солёного теста героев — хитрую лисичку, доверчивого зайчика, доброго медведя, храброго петушка. Фигурки просушили и расписали гуашевыми красками. Смастерили декорации. Вот и готов спектакль. Своим выступлением порадовали детей из младших групп. В процессе работы над спектаклем мы много раз обращались к тексту сказки, обсуждали поступки героев сказки, дети высказывали свои мнения, Учились слушать своих товарищей, пересказывали диалоги героев.

Работая над темой «Безопасность», мы познакомились с литературным произведением С. Волкова «Торопыжка на улице». Результатом стало изготовление игрового макета по правилам дорожного движения — «Торопыжка спешит на день рождения». Из солёного теста мы вылепили героев стихотворения — пешеходов. В ходе изготовления макета, дети вместе с героем стихотворения С.Волкова учили правила дорожного движения. Уча Торопыжку дорожным знакам, учили их сами. Так литературные герои помогают дошкольникам приобретать навыки необходимые в повседневной жизни.

Лепка из солёного теста — это не только средство развития творчества ребёнка, формирования его нравственных и эстетических начал. Порой достаточно увидеть счастливое личико ребёнка, его восторг от созданного им образа, и ты понимаешь, как много смог ты сделать для него. Лучшей наградой для педагога служат достижения его учеников, И зачастую, можно видеть, насколько важно для ребёнка быть понятым, увидеть восторженное лицо педагога, от положительной оценки своей деятельности. Такой положительный настрой благотворно влияет на эмоциональное развитие ребёнка. Ну а положительные эмоции залог обеспечения творческого интереса, достижение поставленных целей и задач.

Я заметила, что талантливы все дети, а поэтому искала и продолжаю искать такие методы обучения и воспитания, которые развивают творческие способности детей, эсте-

тическую и нравственную отзывчивость. Ребёнок открывает для себя волшебную силу искусства и стремится выразить их в собственном «творческом продукте» через лепку. При этом он раскрывает себя, постигает собственные возможности. На занятиях лепкой из солёного теста, ребёнок как никогда имеет возможность реализовать своё творчество и фантазию, задача педагога, в данном случае, предложить наиболее доступные средства и материалы, для достижения положительного результата, а также дать невидимый толчок к развитию творческого полёта. Ведь только находясь в атмосфере взаимопонимания между ребёнком и взрослым можно заглянуть ребёнку в душу, понять и почувствовать, то чего хочет он достичь. Если рассматривать лепку как средство развития детского творчества, то можно сказать, что главным моментом в достижении положительной динамики, будет выступать заинтересованность ребёнка в начинаемой работе. Ребёнок, удовлетворенный полученным результатом, будет стремиться снова и снова проявить себя, показать то, как широко он может мыслить. Порой то, что человек не может передать словами, можно выразить в своём творчестве. Передать всю красоту, эстетичность и конечно же своё видение того или иного объекта, что и будет являться творческим продуктом, а значит это и будет проявлением творчества ребёнка. Необычность материала в данном случае будет способствовать наибольшей заинтересованностью к лепке. Все больше и больше убеждаюсь в том, что человек по природе — творец. Для меня очень важно, чтобы ребенок мог изобразить, сочи-

нить что-то имеющее самостоятельную ценность. У детей, еще мал жизненный опыт, не развит личностный подход к искусству, поэтому стараюсь увидеть способности каждого ребенка — зародыш его эстетической позиции. Изобразительное искусство обладает огромной силой эмоционального воздействия и является хорошей основой для формирования духовного мира ребенка.

А результаты уже есть. Дети не боятся применять свои знания в других областях изобразительной деятельности. Их работы яркие творческие, смелые. Дети с желанием участвуют во всех выставках города и края. Успехи детей отмечены дипломами и грамотами:

2009 г. — краевой конкурс детского рисунка, посвященный 20-летию Конвенции ООН о правах ребёнка. Короленько Саша занял 2 место, рисунок: «Право на учёбу»

2009 г. — дипломом были награждены воспитанники МДОУ д./с №7 за участие в краевом конкурсе детского рисунка, посвященному 20-летию Конвенции ООН о правах ребенка.

2011 г. — городской конкурс детского художественного творчества «Служба спасения — 01». Награждены грамотой воспитанники МДОУ д./с №7, занявшие 2 место.

2012 г. — городской конкурс детского художественного творчества «Служба спасения — 01». Погосян Руслан занял 1 место, коллаж «Если в доме случился пожар, звони — 01».

2012 г. — городской конкурс детского художественного творчества «Служба спасения — 01». Горохова Полина и Тарасевич Лиза заняли 2 место, макет «Кошкин дом».

Организация многоуровневой работы в дошкольном образовательном учреждении в контексте поддержки семьи в воспитании дошкольника

Сучкова Наталья Николаевна, заведующая;
Арефьева Елена Иннокентьевна, старший воспитатель;
Жупиева Евгения Ивановна, педагог-психолог
МБДОУ детский сад комбинированного вида №153 (г. Иркутск)

Происходящие в нашем государстве, обществе и образовании перемены предъявляют новые требования к характеру и качеству отношений образовательных учреждений и семьи. Взаимодействие образовательного учреждения с родителями воспитанников на современном этапе рассматривается в русле всесторонней педагогической поддержки семьи в воспитании дошкольника.

В Законе «Об образовании» сказано, что родители являются первыми педагогами своих детей, дошкольные учреждения создаются им в помощь. Определяющая роль семейного воспитания требует иных взаимоотношений семьи и детского сада, а именно сотрудничества. Особенности воспитания детей в детском саду и семье имеют свою специфику, свои достоинства и преимущества, но есть и недостатки.

Воспитание в семье отличается эмоциональной насыщенностью отношений между родителями и ребенком: вниманием, привязанностью, индивидуализацией общения членов семьи с ним. Именно в семье удовлетворяется фундаментальная потребность ребенка быть принятым и любимым. В семье воспитание и обучение носит стихийный характер, родители имеют отрывочные представления об особенностях дошкольного детства.

В детском саду преобладают: деловая форма общения педагога с детьми, обращение воспитателя ко всем детям, дозированность индивидуального общения с каждым ребенком. В тоже время, процесс воспитания в детском саду носит целенаправленный характер, используются научно обоснованные программы, педагоги умело применяют различные методы воспитания и обучения, адекватные

особенностям и возможностям детей-дошкольников, используют оценку как стимул их развития.

В процессе реализации программы сотрудничества ДООУ и семьи, мы **столкнулись с рядом проблем**. Анализ проведенного опроса родителей с целью определения их ориентации на сотрудничество с коллективом детского сада показал наличие у 40 % родителей педагогической пассивности — непонимание ими своей воспитательной функции; нежелание установить единые требования к ребенку в детском саду и семье. У 30 % родителей отмечена недостаточная сформированность самокритичной оценки себя как воспитателя, не умение поставить себя на место ребенка, посмотреть на ситуацию его глазами. 30 % родителей источником информации для себя выбирают собственную интуицию, самостоятельное использование педагогической и психологической литературы, либо получают информацию от воспитателей. За помощью к педагогам детского сада родители обращаются примерно в 35 %, остальные (65 % родителей) не обращаются, потому что: считают, что справятся сами, не придают особого значения этим трудностям или считают это неудобным. Безусловно, что решение сложных и многоплановых вопросов не произойдет само по себе. Для этого необходима систематическая, целенаправленная, многоуровневая работа по созданию единого пространства по воспитанию и развитию личности ребенка, его социализации во взаимодействии семьи и дошкольного образовательного учреждения.

Этим объясняется одно из приоритетных направлений в деятельности МБДОУ г. Иркутска детского сада комбинированного вида № 153 по организации многоуровневой работы в дошкольном образовательном учреждении в контексте поддержки семьи в воспитании дошкольника.

Основными **целями работы** являются следующие:

- установление партнерских отношений с семьями воспитанников, объединение усилий для развития и воспитания детей
- квалифицированная поддержка родителей.
- создание условий для активного участия родителей в воспитании и обучении ребенка.
- активизация и обогащение воспитательных умений родителей, поддержание их уверенности в собственных педагогических возможностях.
- создание комфортной для развития ребенка семейной среды при помощи специалистов детского сада.

Содержание работы включает совокупность образовательных областей, которые обеспечивают разностороннее развитие детей с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей по основным направлениям развития: физическому, социально-личностному, познавательно-речевому, художественно-эстетическому.

Содержание определяется необходимостью решения следующих **задач**:

- объединение усилий детского сада и семьи для развития личности, как детей, так и взрослых с учетом их интересов и особенностей, прав и обязанностей;

- осуществление индивидуального подхода, как главного условия развития и воспитания личности ребенка;

- способствовать гармонизации развития личности ребенка, моторного, интеллектуального, коммуникативного, эстетического развития в зависимости от индивидуальных психических и физических особенностей и возможностей ребенка;

- забота об охране и укреплении здоровья детей (психическом, физическом, психологическом);

- предупреждение и преодоление конфликтов со сверстниками и взрослыми (педагогами, родителями);

- совместная деятельность по созданию в ДООУ благоприятной воспитательно-образовательной среды, здорового нравственно-психологического климата в семьях воспитанников;

- подготавливают детей к обучению на следующей ступени образования;

- взаимодействие со сторонними организациями (медицинскими, образовательными, общественными, социальными, научными и др. учреждениями) для эффективной реализации задач.

Принципы взаимодействия с родителями: приглашать к сотрудничеству; находиться в партнерской позиции с родителями; показать родителям свое положительное отношение к их ребенку; вести конструктивный диалог с родителями.

Взаимодействие педагогов и родителей позволяет совместно выявлять, осознавать и решать проблемы воспитания детей, а также обеспечивает необходимые глубинные связи между воспитывающими взрослыми в контексте развития ребенка, позитивно отражающиеся на его физическом, психическом и социальном здоровье. Важно найти форму общения с семьей, при которой возможны взаимопонимание, взаимопомощь в решении сложных задач воспитания, обучения и развития детей. Это подразумевает изменения в системе «воспитатель-родитель». В связи с этим возрастает актуальность новых подходов к процессу взаимодействия с семьями воспитанников на основе включения родителей в развивающее педагогическое пространство как равноправных субъектов, что и определяет специфику избранного нами направления. Наше дошкольное учреждение ведет активный поиск эффективных и современных форм работы с семьями воспитанников. Педагогический коллектив нашего детского сада строит свою работу по воспитанию детей в тесном контакте с семьей. Педагоги убеждены в том, что основное воздействие на развитие ребенка всегда будет оказывать не детский сад, не школа, а прежде всего родители, семья. Мы используем следующие **формы** организации сотрудничества детского сада с семьями:

1. Анкетирование родителей для изучения семей воспитанников (медико-социально-педагогическое) с целью выявления возможных трудностей современной семьи, максимального использования ее воспитательного потенциала, использования позитивного опыта семейного воспитания, что помогает выявить наиболее приемлемые и

эффективные формы работы с семьями, так же помогает оценить работу коллектива, выявить те вопросы воспитания и развития детей.

2. Стендовые консультации для родителей.

3. Родительские собрания (общие и групповые), на которых обсуждаются задачи воспитания детей, разбираются педагогические ситуации, собрания с показом детской деятельности по художественному творчеству; круглый стол — общее собрание для родителей подготовительных к школе групп совместно с учителями начальных классов МОУ СОШ №24 г. Иркутска «Повышение уровня педагогической компетенции родителей в подготовке родителей к школьному обучению».

3. Психолого-педагогические практикумы. Семинары-практикумы позволяют проводить обучение родителей элементарным психологическим представлениям. Родительские группы невелики — от 5 до 10 человек, но в такой немногочисленной группе, тем не менее, повышается активность участников. Тематика разговоров в группах со временем меняется. От обсуждения конкретных проблем детей, переходим к обсуждению проблем старших или младших детей, а затем и к обсуждению проблем родителей, мешающих им в общении с ребенком. Проведение психолого-педагогических практикумов позволяет повысить компетентность родителей в вопросах детско-родительских отношений.

4. Проведение Дней открытых дверей. Мероприятия планируются в соответствии с комплексно-тематическим планированием. Родители активно посещают мероприятия с участием детей, знакомятся с традициями дошкольного учреждения, особенностями воспитательного процесса, заполняют анкеты по результатам посещения, дают отзывы и пожелания педагогам. Эта форма работы пользуется среди родителей наибольшей популярностью, так как позволяет увидеть реальные достижения каждого ребёнка.

5. Педагогические и музыкальные гостиные. Эмоционально-позитивные встречи с родителями в неформальной обстановке вызывают интерес участников к педагогическим находкам. Участвуя в них, родители знакомятся с организацией музыкальной деятельности, коррекционно-развивающей и психолого-педагогической работой в детском саду.

6. Мастер-классы. Эффективная форма позволяет педагогам представить родителям систему работы с детьми по определенной теме, показывает, как применить на практике новую технологию или метод. Проведение мастер — классов помогает нам организовать полноценное творческое взаимодействие участников педагогического процесса на основе интеграции различных видов деятельности: музыкальной, игровой, художественно-эстетической.

7. Домашний театр. Полагаем, что одним из самых любимых зрелищ детей дошкольного возраста является именно театр. Кукольные спектакли в нашем детском саду проходят ярко, красочно, динамично, особенно радует

детей то, что в таких мероприятиях принимают участие их родители.

8. Организация совместных конкурсов и праздников. Наше дошкольное образовательное учреждение не первый год работает над развитием новых форм взаимодействия родителей и педагогов в процессе оздоровления и воспитания дошкольников. Одной из таких форм является проведение в детском саду конкурсов, развлечений, праздников с участием детей, родителей и сотрудников.

9. Детско-родительские творческие проекты с целью формирования представлений об успешности каждого ребенка и развитие его творческих способностей средствами проектной деятельности, повышение эффективности детско-родительских отношений и самооценки вклада родителей в развитие ребенка.

10. Детско-родительский клуб — эффективная форма совместной деятельности педагогов и родителей. Мы рассматриваем клуб как добровольное объединение родителей, основанное на принципах личной заинтересованности и взаимоуважения, созданное для решения практических задач воспитания, оптимизацию эмоциональных отношений между родителями и детьми через взаимодействие в совместной деятельности, повышения авторитета педагогов дошкольного учреждения. В детском саду для родителей работают: клуб «Здоровье дошкольника» и школа «Будущий первоклассник».

11. Организация выставки новинок методической, психолого-педагогической литературы для родителей, выставок детского творчества.

Таким образом, от качества работы дошкольного учреждения в значительной мере зависит уровень психологической и педагогической культуры родителей, следовательно, и уровень семейного воспитания детей. Благодаря эффективной работе сотрудников детского сада с родителями, включение их в педагогический процесс, использование многоаспектных форм работы, успешно преодолеваются многие проблемы, связанные с воспитанием детей. Родители приобретают педагогический опыт, где огромное влияние на взаимоотношение ребенка и взрослого оказывает формирование новых, положительных установок в детско-родительских отношениях.

Согласно проведенному опросу наиболее популярными формами работы родители отметили: мероприятия с участием детей и родителей, родительские собрания, мастер-классы, Дни открытых дверей, педагогические гостиные, родительский клуб.

Мы уверены, что взаимодействие педагогов с семьями воспитанников является одним из важнейших условий развития личности ребенка и его социализации в условиях общественного и семейного воспитания.

Многоуровневая форма работы с родителями оказывает реальную помощь в воспитании детей, направляет наш педагогический коллектив на творчество и поиск новых форм и способов взаимодействия с семьями воспитанников.

Развитие эмоциональной отзывчивости средствами художественной литературы у детей младшего дошкольного возраста

Каюрова Анна Николаевна, воспитатель;

Гугуман Тамара Владимировна, воспитатель;

Савина Людмила Борисовна, воспитатель

МБДОУ ЦРР – детский сад №31 «Журавлик» – центр развития ребенка (г. Старый Оскол)

Жизнь человечества в XXI веке, по мнению ученых, в решающей мере зависит «от сферы образования, от направленности и результативности обучения и воспитания подрастающих поколений, от их интеллектуальных, нравственных качеств». Дошкольное детство как период в человеческой жизни играет исключительную роль в формировании того, каким станет не только каждый отдельный человек, но и все человечество, мир в целом. Заложенные в дошкольном детстве образовательные, мировоззренческие, нравственные, культурные и физические приоритеты определяют жизненный путь поколений, воздействуют на развитие и состояние всей цивилизации.

Сейчас необходимо как можно больше внимания уделять становлению внутреннего мира ребенка, воспитанию в нем созидательного начала. Ценностью особого рода в этом деле является чтение, так как в процессе чтения, в процессе общения с книгой человек не только познает прошлое, настоящее и будущее мира, но, и это главное, учится думать, анализировать, развивается творчески; таким образом, формируется нравственная и культурная основа его личности [1, с. 3].

В наши дни особенно актуален вопрос, что читать и как читать детям. Необходимы не только разработанные специалистами, глубоко продуманные концепции и программы, но и признание процесса чтения определяющим в образовании и развитии, мировоззренческом и нравственном становлении человека, ребенка. Приоритет книги в человеческой жизни, уважение к ней, к человеку читающему и, как следствие, много знающему должно всячески демонстрировать и воспитывать в ребенке, начиная с дошкольного детства. Процесс чтения и понимание текста, вдумчивого к нему отношения не только способствует восприятию целостной картины мира, но и служит духовному единению людей вне нации, рас, религий, сословий и т.д., учит толерантности, взаимопониманию и взаимоуважению [1, с. 3–4].

«За свою продолжительную историю общество не придумало механизма более совершенного, чем чтение, чтобы формировать сознание, духовный мир человека. Справедливо утверждение: если люди перестанут читать, они перестанут думать». Ненашев М. [1, с. 4].

Чтобы воспитывать читателя в ребенке, взрослый должен проявлять интерес к книге, понимать ее роль в жизни человека, знать те книги, которые будут важны малышу, не лениться читать, следить за новинками детской литературы, уметь интересно беседовать с малышом, быть искренним в выражении своих чувств, и тогда он и

не заметит, как и когда рядом с ним вырастет содержательный и глубокий человек [1, с. 4].

Читатель в ребенке начинается раньше, чем он научиться читать. Книга, прочитанная в детстве, оставляет более сильный след, чем книга, прочитанная в зрелом возрасте. «О, память сердца! Ты сильнее рассудка памяти печальной». Эти слова К. Батюшкова имеют отношение и к вопросам чтения. У ребенка память сердца. Не сопереживавшие в детстве могут остаться равнодушными к проблемам века [2, с. 4].

С. Маршак говорил, что есть талант писателя, а есть талант читателя. Как любой талант его надо открыть, вырастить и воспитать. Чем характеризуются эти способности? Умением ярко, эмоционально откликаться на прочитанное, видеть изображенные события, страстно переживает их. Только приученный к книге ребенок-дошкольник обладает бесценным даром легко входить в содержание услышанного или прочитанного, «проживать его». Малыш рисует в воображении любые сюжеты, плачет и смеется, представляет прочитанное так ярко, что чувствует себя участником событий. Способность сопереживать и сострадать у детей очень высока. Задача взрослого — открыть ребенку то необыкновенное, что несет в себе книга, то наслаждение, которое доставляет погружение в чтение [2, с. 3].

Характерной чертой восприятия литературы младшими дошкольниками является тесная зависимость понимания художественного произведения от непосредственного личного опыта ребенка. Особую роль в осознании текста играют иллюстрации. Они выполняют в книге для младшего дошкольника роль первоначального импульса для мысленного воссоздания героев и событий; без рисунков художника воображение малыша ожжет не включиться в работу и текст не будет понят [2, с. 12].

Слушая литературные произведения, дети, прежде всего, устанавливают наиболее легко осознаваемые связи, когда события четко следуют друг за другом и последующее логически вытекает из предыдущего. Такое построение сюжета характерно для большинства сказок, которые читают и рассказывают младшими дошкольниками («Теремок», «Волк и семеро козлят», «Колобок», «Репка» и др.). Если прямая связь событий прерывается и по ходу сюжета появляется скрытый замысел, это существенно усложняет восприятие, а порою приводит к непониманию произведения. Определенную трудность восприятия вызывают у малышей сказки с двухчастной композицией, сюжет которых объединяет несколько

историй («Лиса и волк», «Кот, петух и лиса», «Петушок и бобовое зернышко», «Коза-дереза» и др.) Обычно ребенок улавливает и воспроизводит только одну из историй (частей) сказки [2, с. 13–14].

При восприятии литературного произведения в центре внимания ребенка находится главный персонаж. Детей интересует его внешность, действия, поступки. Самостоятельно мысленно представить героя, воссоздать его образ в своем воображении дети чаще всего не могут и нуждаются в наглядной опоре — иллюстрациях. К числу особенностей детского восприятия относится и то, что, прежде всего ребенок видит действия и поступки персонажа, но не понимает его переживаний, мотивов поведения. Например, нередко дети положительно оценивают поведение медведя из сказки «Маша и медведь», — «Потому что он Машеньку к бабушке с дедушкой принес», игнорируя то обстоятельство, что девочка хитростью побудила его к этому [2, с. 14].

Народные сказки, песенки, потешки, загадки дают детям образцы ритмической речи, знакомят с красочностью и образностью родного языка.

Для чтения детям младшего дошкольного возраста рекомендуются рассказы и небольшие стихотворения. Содержание таких стихотворений, как цикл «Игрушки» А. Барто, «Мой Мишка» З. Александровой, воспитывают у маленьких слушателей чувство симпатии, умение эмоционально откликаться на прочитанное. Несложное содержание, близкое личному опыту ребенка, выражено в простой, доступной форме: смежная рифма, короткие стихотворные строчки. Дети, повторяя их, улавливают созвучность, музыкальность стиха. Младших дошкольников особенно привлекают стихотворные произведения, отличающиеся четкой рифмой, ритмичностью, музыкальностью. При повторном чтении дети начинают запоминать текст, усваивают смысл стихотворения и утверждают в чувстве рифмы и ритма. Речь ребенка обогащается запомнившимися ему словами и выражениями.

Эмоциональное отношение детей к героям всегда ярко окрашено. Ребенок бурно радуется победе положительного персонажа, благополучному исходу событий, торжеству добра над злом. Активно действуя (мысленно) вместе с героем, дети пытаются иногда вмешиваться в события (прерывая чтение, закрывают глаза, шлепают по картинке с изображением «плохого» персонажа и т.п.) Вместе с тем в этом возрасте эмоциональное отношение детей к героям часто бывает не связано с текстом. Оно определяется ограниченным жизненным опытом детей, который не всегда дает возможность правильно понять произведение. Так, мишку из сказки «Теремок» ребенок называет хорошим только потому, что у него дома есть любимая игрушка — мишка [2, с. 14].

Несколько слов об особенностях организации занятий по знакомству детей с художественной литературой. В первую очередь, это свободная атмосфера занятий, позволяющая детям располагаться вокруг читающего взрослого так, как им удобно. Это создание педагогом особого эмо-

ционального настроя, позволяющего детям испытывать радость от встречи с книгой. Во-вторых — особенности в методике, когда воспитатель, обсуждая с детьми содержание прочитанного, использует не столько вопросы на запоминание и воспроизведение сюжета, сколько на понимание смысла и выражение своих эмоциональных впечатлений, типа: «Какое настроение после чтения у тебя возникло? Что тебе понравилось больше всего?» и т.д. Воспитатель включает детей в активную «переработку» прочитанного текста, стимулируя работу детского ума и сердца, например, использует прием «примеривание на себя», спрашивая: «Что бы ты сделал, как поступил?» или предлагая сделать прогноз событий: «Как ты думаешь, что произошло дальше? А что было бы, если бы...?». В-третьих, это активное проживание детьми текста произведения, чему помогает полная или частичная драматизация, разыгрывание отдельных эпизодов, повторное чтение наиболее понравившихся детям фрагментов, создание самодельных книг по сюжетам произведений или композиций (макетов) из игрушек и поделок. Такие макеты дети хорошо используют для свободных игр после занятий.

Литература, как вид искусства лучше воспринимается в том случае, когда создана особая эмоциональная атмосфера, настраивающая ребенка на чтение книги. В режиме дня малыша должно быть специальное время для чтения, и не что не должно мешать этому процессу. Нельзя читать на ходу, во время еды, в транспорте, нельзя читать во имя чего-то, например, обещанной после чтения прогулки, игры, награды, сладостей и т.д. Не стоит читать постоянно одну ту же книгу, произведения одного и того же жанра (например, сказки). Читать ребенку надо не спеша, ясно выговаривая звуки речи. Выбирать лучше те тексты, языковая основа которых доступна маленькому слушателю, а содержание — интересно. Не рекомендуется заставлять ребенка слушать чтение книги тогда, когда устал, желает смены деятельности. На ночь нельзя читать произведения, будоражащие его психику. Только внимательное отношение к малышу, тщательный подбор произведений для чтения и наблюдение за процессом восприятия книги со стороны взрослого приведут к достижению цели [1, с. 46].

Воспитатель должен быть убежден в том, что детская литература, которую он ежедневно читает ребенку, — это настоящее искусство, у которого свой объект изображения — ребенок, детство, детская жизнь, своя тематика и специфика. Уметь донести это искусство до сознания малыша, не разрушив целостной картины произведения, не превратив его в наставление. Воспитателю нужно знать самому и объяснять родителям, что детская литература лежит в основе базовой культуры личности, что она оказывает на человека латентное (скрытое), не проявляющееся сразу воздействие. Приобщая ребенка к литературе, взрослому придется рассчитывать на кропотливую, долговременную работу, которая в будущем даст свои плоды. Необходимо убедить родителей в том, что общение ребенка с художественным текстом должно быть ежедневным. Время чтения зависит от возраста, усидчи-

ности дошкольника, его интереса к читаемому, с одной стороны, и возможностей взрослого с другой. Художественное слово может звучать в устном исполнении: сказку можно рассказать, стихотворение прочитать наизусть. Но делать это нужно каждый день, и не только в детском саду, но и дома [1, с. 9–11].

Педагогические принципы — это воспитательная ценность произведения, его доступность, наглядность, занимательность, динамичность сюжета. Отдельно бы хотелось остановиться на понятии доступность, которое часто трактуется весьма однобоко: доступное, значит, понятное. Обратим внимание на характеристику этого понятия в программе «Детство»: «Доступным произведение является такое, которое создает условия для возникновения активной работы мысли читателя-ребенка, интенсивных чувств, переживаний, воображений, воображения, что ведет к решению литературной задачи — проникновение в замысел писателя». Содержание произведения будет доступным ребенку тогда, когда, прежде всего, доступен будет язык произведения, его художественные особенности, когда оно будет соответствовать уровню психического и интеллектуального развития дошкольника и в то же время будет несколько опережать этот уровень [1, с. 46].

Ребенок дошкольного возраста постигает литературу только с помощью взрослого. Естественно, что вос-

приятие литературы малышом и взрослым неодинаково, вкусы и пристрастия разные. Формируя круг детского чтения, воспитатели и родители должны попытаться стать на точку зрения ребенка и предлагать ему не только «правильную литературу». Необходимо учитывать индивидуальные потребности детей и в то же время руководить развитием этих потребностей, вкуса. Читательского интереса. Навязывание той книги, которая интересна только взрослому, именно навязывание, а не убеждение ребенка в том, что книга будет полезна и интересна ему; не сила слова и читательского авторитета взрослого и не формы и методы, привлекающие ребенка к чтению, а аргумент силы могут вызвать у него отторжение книги и привести к воспитанию эстетически глухого поколения.

Не следует также гнаться за количеством прочитанных книг. Важно не это. Важно качество постижения содержания, смысла читаемого, умение оперировать знаниями, полученными из книги, приобретение положительных эмоций, желание продолжить чтение и переживание прочитанного. Именно это, а не количество прочитанных книг ведет к накоплению нравственного и читательского опыта как ребенка, так и взрослого, читающего вместе с ним. Поэтому, обращаясь к взрослым, хочется попросить их заняться тем, о чем мечтал К. Чуковский: «...заняться детьми — читать им, рассказывать, развивать их, звать их к достойной человеческой жизни...» [1, с. 55].

Литература:

1. Гриценко З.А. Ты детям сказку Расскажи... Методика приобщения детей к чтению. — М.: Линка-Пресс, 2003 г.
2. Гурович Л.М., Береговая Л.Б., Логинова В.И., Пирадова В.И. Ребенок и книга: Пособие для воспитателя детского сада / Изд. 3-е, испр. и доп. — СПб.: Изд-во «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 1999 (Библиотека программы «Детство»).

Реализация компетентного подхода при переходе на новые образовательные стандарты

Лысова Марина Сергеевна, музыкальный руководитель
МБДОУ «ЦРР – детский сад №12» (г. Александров, Владимирская обл.)

С началом нового века мы все чаще наблюдаем изменения в социально-экономической, политической сфере. Это и:

- смена управления государством,
- большой поток информации,
- быстрое внедрение научных разработок в экономику,
- обновление требований к сотрудникам (не просто успешно работать самому, а умение работать в группе, т.е. корпоративно),
- изменения личностной сферы.

В целом мире произошли изменения, которые мы, педагоги, не осознали, а скорее почувствовали: и дети стали другими, и их родители не такие, и говорят они на каком-

то другом языке, употребляя новые словечки (гаджеты, блогеры, твиттер и др.)

Как же быть успешным в современном изменяющемся мире? Ясно одно: государству необходимо поколение новой формации. В настоящее время, когда все так быстро меняется, креативность как качество личности имеет особое значение для успешной самореализации в любой деятельности и в любой профессии.

Работу в данном направлении организуем в рамках интеграции образовательной области «Музыка» (приказ Министерства образования и науки РФ от 23 ноября 2009 года №655 «Об утверждении и введении в действие федеральных государственных требований к струк-

туре основной общеобразовательной программы дошкольного образования») с другими образовательными областями. [1]

Новые образовательные стандарты требуют формирования у детей необходимых *компетенций*, соответствующих их возрастным особенностям и возможностям. Эта идея по отношению к воспитанию детей выглядит так — мы должны сформировать у детей способности:

- к самоизменению;
- к самообразованию;
- умение спокойно и адекватно отвечать на различные вызовы действительности;
- гибко и творчески реагировать на неожиданные обстоятельства.

Данная мысль логично приводит к выводу о необходимости еще больше внимания уделять развитию креативности (творчества), а также таких качеств личности, как

- рефлексия (способность к самоанализу);
- произвольность (управляемость) поведения;
- ответственность;
- целеустремленность;
- эмоциональная устойчивость.

Перечисленные качества входят в понятие деятельностных способностей, развитие которых чрезвычайно важно для современного человека и без которых он не сможет быть действительно успешным. Закладываются эти способности уже в дошкольном детстве и затем в последующие годы развиваются и совершенствуются.

Таким образом, педагоги детских садов, и, в частности, музыкальные руководители в настоящее время переосмысливают процесс воспитания и обучения в практике работы на основе компетентного подхода.

И хотя в перечисленных компетенциях прямо не говорится о развитии музыкальных способностей, важно подчеркнуть роль музыкальных видов деятельности в формировании личности ребенка, достижении им уровня «школьной зрелости».

Надо сказать, что музыкальное воспитание — это наиболее привлекательный для детей вид деятельности, развивающий творческие способности.

Музыкальные занятия с дошкольниками направлены не только на развитие музыкальных способностей (хотя это тоже важно!). Основная идея приоритетного развития деятельностных способностей ребенка ориентирует на целостное развитие личности детей, раскрытие их творческого потенциала средствами музыкального искусства, формировании у них общих способностей и базовых качеств личности, способствующих успешности ребенка в школьном обучении и дальнейшей жизни. [2 — с. 2]

Приведу примеры использования музыкантом компетентного подхода.

Ставя задачу научить детей самостоятельно принимать решения, на занятии не просто разучиваю с детьми репертуар, а в подготовке к празднику 8 марта, например, а ставлю перед детьми такую проблему:

- Как нам маму поздравить?

Дети предлагают свои варианты (нарисовать картину, испечь пирог, надуть шарик и кто-то может предложить спеть песню и т.д.) Тогда я говорю детям:

— Ребята, у меня есть две красивые песни про маму, но не знаю, какая нам больше подойдет? Дети делают свой выбор. Я спрашиваю, почему именно эта песня, они мотивируют. Дальше идет вопрос:

— А как будем петь, чтобы маме понравилось? Идет поиск вариантов (ласково, нежно, с улыбкой, легко, напевно, плавно).

Так развивается личность, способная к самоопределению, умеющая принимать решения на основе анализа ситуации.

Известно, что личность развивается в деятельности. Когда идет поиск, ребенок развивается. Поэтому я стараюсь начать любое занятие с решения какой-то проблемы.

Например, на занятие к малышам приходил игрушечный мишка, пел, плясал с детьми, обещал прийти в следующий раз. Дети идут на занятие, я встречаю их и спрашиваю:

— Детки, а к вам мишка сегодня не приходил?

Малыши отвечают отрицательно.

— Что же делать, чтобы мишка нас услышал? — спрашиваю я. Дети предлагают варианты ответов (поискать его, позвать его и т.д.)

— Давайте споем, спляшем, он услышит и придет, — предлагаю я. Дети активизируются, пытаются вспомнить знакомые песни и пляски, стараются, выполняют их эмоционально.

Со старшими дошкольниками можно использовать такие моменты:

— Ребята, нас приглашают малыши к себе в гости. Чем мы их порадуем? Ответы детей (принесем свои любимые игрушки, подарим рисунки, покажем сценку, споем, спляшем). Активная, мотивированная позиция детей помогает успешнее разучить новый и закрепить знакомый материал.

Перед Новым годом ребята могут получить телеграмму от Деда Мороза о том, что он нехотит заболел и понимают, что праздник без него может не получиться. Педагог обозначает проблему:

— Что делать будем?

Дети предлагают варианты: позвать другого Деда Мороза, послать ему лекарство, вызвать ему доктора и т.д. Я напоминаю ребятам, что это не простой человек, а волшебник. Тогда они решают, что помогут волшебные добрые слова, добрая песня, игры для Деда Мороза. Дети сами придумывают сюрпризы, игры для долгожданного гостя.

Таким образом, эффект обучения зависит от того, насколько ребенок — субъект процесса, т.е. активнодействующий, осознанно принимающий участие в процессе деятельности.

Управлять своим поведением помогают музыкальные игры. Они способствуют развитию произвольности (хочу,

но терпю). Так в игре «Ловишка» И. Гайдна дети приближаются к водящему, поют и хлопают:

— Раз, два, три, ну, скорее нас лови.

Убегать нельзя, не допев до конца фразу.

Развитию креативности способствует то, что ребенку не дают готовых знаний, не навязывают образцов, подводят к собственным открытиям. Слушая 2 и 3 части концерта «Лето» из цикла «Времена года» А. Вивальди, предлагаю представить, что хотел изобразить композитор в произведении. Постепенно подвожу детей к тому, что контрастные части музыки рисуют разное состояние природы в рамках одного времени года: знойный душный полдень и грозу.

— Как же композитор без слов сумел рассказать нам об этом? — задаю вопрос я. Дошкольники пытаются определить средства музыкальной выразительности для передачи образов (музыка грустная, жалобная, пронзительно играет скрипка или же она стремительная, порывистая, сильные, назойливые аккорды оркестра рисуют разбушевавшуюся природу).

Надо сказать, что цели любого занятия — это дидактические, развивающие, воспитательные и социализация (приобщение детей к общечеловеческим ценностям, правилам духовно-нравственным, экологическим, этическим).

Литература:

1. Приказ Министерства образования и науки РФ от 23 ноября 2009 года N655 «Об утверждении и введении в действие федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы.
2. Буренина А.И. Страничка редактора. // «Музыкальная палитра» №5 2011 г., — СПб. — с. 2

Информационные технологии в иноязычном образовании успешного дошкольника

Максютова Галина Юрьевна, аспирант

Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университет (г. Чита)

... на занятии по теме «профессии»: «... когда не было телефонов и интернета, было много работы у почтальонов...» (преподаватель) //
«...а что? почта в каменном веке была?..» (г. Чита Елизар 6 лет)

В условиях современного развития общества и производства невозможно себе представить мир без информационных ресурсов, не менее значимых, чем материальные, энергетические и трудовые. Современное информационное пространство требует владения компьютером не только в начальной школе, но и в дошкольном детстве. На сегодня информационные технологии значительно расширяют возможности родителей, педагогов и специалистов в сфере раннего обучения. Возможности использования современного компьютера позволяют наиболее полно и

Источниками духовности на музыкальном занятии станут слушание классической музыки, восприятие художественных произведений, песни о России, о бережном отношении к животным, близким людям, мальчиков к девочкам и др.

Коммуникативная компетентность не менее важна и ярче всего проявляется в театральной деятельности, в общении с музыкой, в коммуникативных танцах, в играх.

Так, в коммуникативном танце «Ну, и до свидания», дети общаются друг с другом: — Ты смотри, не шали! Ну, и до свидания! — грозят пальчиком, встречаются ладошками, затем меняют партнера.

Педагог поддерживает межличностные отношения: у Пети не получается танцевальное движение — Маша учит Петю.

На празднике две команды детей пытаются выстроить цифровой ряд от 1 до 10, договариваясь и помогая друг другу. Эта игра на групповое сплочение.

Результаты диагностики формирования компетенций детей показывает их положительную динамику в течение учебного года.

Таким образом, компетентностный подход является средством достижения современных целей образования, а музыкальное воспитание дошкольника способствует развитию эмоционального и духовного интеллекта.

успешно реализовать развитие способностей ребенка. В отличие от обычных технических средств обучения информационно-коммуникационные технологии позволяют не только насытить ребенка большим количеством готовых, строго отобранных, соответствующим образом организованных знаний, но и развивать интеллектуальные, творческие способности, и что очень актуально в раннем детстве — умение самостоятельно приобретать новые знания.

Способность компьютера воспроизводить информацию одновременно в виде текста, графического изображения,

звука, речи, видео, запоминать и с огромной скоростью обрабатывать данные позволяет специалистам создавать для детей новые средства деятельности, которые принципиально отличаются от всех существующих игр и игрушек. Все это предъявляет качественно новые требования и к дошкольному воспитанию — первому звену непрерывного образования, одна из главных задач которого — заложить *потенциал обогащенного развития личности ребенка*. Практика показывает, что при этом значительно возрастает интерес детей к занятиям, повышается уровень познавательных возможностей. Поэтому в систему дошкольного воспитания и обучения необходимо внедрять информационные технологии.

Организация процесса познания в период дошкольного детства должна создавать такие условия развития, которые повлекут за собой *успешное* продвижение ребенка в рамках школьного обучения в независимости от индивидуальных различий в умственном развитии.

Двадцатилетний опыт работы доказывает, что раннее обучение иностранному языку способствует лучшему развитию памяти, стимулирует личностное развитие. Воспроизведение ребенком разных языков способствует более совершенному развитию мозга. Детям обучаться намного легче, чем взрослым, они, словно губка, впитывают новую информацию. Если создать ребенку необходимые «языковые условия», иностранный станет его вторым родным языком. Технологии преподавания английского языка для дошкольников разнообразны и интересны. Основным видом деятельности ребенка является игра. Через игру он познает мир, примеряя на себя различные социальные роли. Именно игровая форма способна заинтересовать малыша в новом для него языке, таком непонятном на первый взгляд. Игра — простейший и очень эффективный способ моделирования действительности, поэтому она занимает важное место в системе обучения. Игра — старейшая и, видимо самая универсальная форма обучения всех живых существ, обладающих интеллектом. *Компьютер может войти в жизнь ребенка через игру*. Игра — одна из форм практического мышления. В игре ребенок оперирует своими знаниями, опытом, впечатлением, отображенными в общественной форме игровых способов действия, игровых знаков, приобретающих значение в смысловом поле игр. Ребенок обнаруживает способность наделять нейтральный (до определенного уровня) объект игровым значением в смысловом поле игры. Именно эта способность является главной психологической базой для введения в игру дошкольника компьютера как игрового средства.

В работе с дошкольниками мы используем разнообразные игры применяя мультимедийное сопровождение: словесные, дидактические, подвижные, музыкальные, пальчиковые, сюжетно-ролевые, игры — драматизации, игры для развития памяти, воображения, мышления, «говорящие» словари иностранных языков с хорошей анимацией, АРТ-студии, простейшие графические редакторы с

библиотеками рисунков, игры-путешествия, «бродилки», простейшие программы по обучению чтению, математике и др.

Мультимедийные презентации позволяют представить обучающий и развивающий материал как систему ярких опорных образов, наполненных исчерпывающей структурированной информацией в алгоритмическом порядке. В этом случае задействуются различные каналы восприятия, что позволяет заложить информацию не только в фактографическом, но и в ассоциативном виде в память детей.

Цель такого представления развивающей и обучающей информации — формирование у малышей системы *мыслеобразов*. Подача материала в виде мультимедийной презентации сокращает время обучения, высвобождает ресурсы здоровья детей.

Использование на занятиях мультимедийных презентаций позволяет построить учебно-воспитательный процесс на основе психологически корректных режимов функционирования внимания, памяти, мыследеятельности, гуманизации содержания обучения и педагогических взаимодействий, реконструкции процесса обучения и развития с позиций целостности.

Использование новых непривычных приёмов объяснения и закрепления, тем более в игровой форме, повышает непроизвольное внимание детей, помогает развить произвольное внимание. Информационные технологии обеспечивают личностно-ориентированный подход. Возможности компьютера позволяют увеличить объём предлагаемого для ознакомления материала. Кроме того, у дошкольников один и тот же программный материал должен повторяться многократно, и большое значение имеет многообразие форм подачи.

Для поддержания интереса у детей весь демонстрационный материал к ним надо подбирать и оформлять красочно, ярко. На каждом возрастном этапе идет усложнение игр, в ходе которых в ненавязчивой форме происходит отработка лексики и различных грамматических структур. Дети — дошкольники познают мир через движение. Здесь особую роль играют подвижные, музыкальные и пальчиковые игры, позволяющие в активной форме усвоить лексический материал, соотнося движение и слово [1]. Проблема обучения детей иностранному языку в дошкольном возрасте постоянно находится под пристальным вниманием педагогов и психологов на протяжении многих лет. Современному обществу необходимы инициативные, творческие и хорошо образованные люди, готовые найти новые подходы к решению значимых социально-экономических, культурно-просветительских задач, способные быстро адаптироваться и созидать в информационном обществе. Результат теоретического осмысления должен быть направлен на создание инновационных педагогических моделей, построенных на использовании современных технологий обучения и направленных на «формирование нового типа интеллекта, иного образа мышления, приспособленного к меняющимся экономическим, социальным и информационным реалиям». [4, с. 201].

Использование мультимедийных технологий в образовании предполагает выполнение последовательности этапов, которые включают: 1) теоретическое осмысление использования мультимедийных средств обучения; 2) техническую реализацию; 3) функционирование мультимедийных технологий в образовательном процессе. Первый этап является ведущим, так как в его рамках определяется цель использования мультимедийных средств обучения, разрабатывается сценарий, структура изложения учебного материала, отбирается и обрабатывается информационное составляющее. Реализация второго и третьего этапов предъявляет к преподавателю «не только высокопрофессиональных знаний в своей области, но и знаний в области информационных технологий, а также обладание доступными методами и формами организации образовательного процесса с использованием электронно-вычислительной техники» [2].

Преподавание иностранного языка дошкольникам — это период обучения «с начала» до элементарного уровня. Преподавателю нужно соблюдать концентрический принцип в подаче материала. Концентр — это отрезок учебного процесса, на протяжении которого учащиеся должны овладеть определенным комплексом грамматических структур и лексических единиц, данных (и применяемых) в типичных ситуациях общения. Отбор лексического и грамматического минимума, последовательность изложения материала определяется степенью его необходимости для решения той или иной задачи. В период дошкольного возраста допустимо введение грамматического материала лексически, а именно без объяснения правил и комментариев, которое рассчитано на запоминание. Учебный материал отбирается в соответствии со следующими принципами обучения: сознательность, коммуникативность, устное опережение, ситуативно-тематическое представление материала, аппроксимация иноязычной деятельности (т.е. допущение некоторых ошибок в речи, не нарушающих коммуникацию) наглядность [3 с. 201].

Литература:

1. Евсеева М.Н. Программа обучения английскому языку детей дошкольного возраста. — Волгоград: издательство «Панорама», 2006. — 128 с.
2. Зеткина И.А. Студенческий научно-исследовательский педагогический клуб: опыт организации работы / И.А. Зеткина, П.В. Замкин // Гуманитарные науки и образование; Мордов. гос. пед. ин-т. — Саранск, 2011. — С. 10—14.
3. Методика преподавания русского языка как иностранного для зарубежных филологов-русистов (включенное обучение) \ Под ред. А.Н. Щукина. — М.: Русский язык, 1990. — 231 с.
4. Паршина Л.Г. Педагогические условия формирования профессиональной компетентности учителя музыки средствами мультимедиа в процессе вузовской подготовки / Л.Г. Паршина // Образование и саморазвитие: научный журнал. — Казань, Центр инновационных технологий, 2007. — №4. — С. 48—54.

На сегодняшний день, все программы дошкольных образовательных учреждений направлены на всестороннее развитие личности ребенка (включая разделы физического, музыкального, художественного, эстетического, экологического, нравственного воспитания и др.). Введение во все программы мультимедийного сопровождения позволит ребенку расширить представления о себе, о своих возможностях, достижениях и социальных связях с другими людьми, сформировать Образ Я и эффективнее использовать уникальный дошкольный возраст на благо развития Личности.

Вне занятий компьютерные игры помогают закрепить знания детей; их можно использовать для индивидуальных занятий с детьми, опережающими сверстников в интеллектуальном развитии или отстающих от них; для развития психических способностей, необходимых для интеллектуальной деятельности: восприятия, внимания, памяти, мышления, развития мелкой моторики.

По сравнению с традиционными формами обучения дошкольников компьютер обладает рядом преимуществ: предъявление информации на экране компьютера в игровой форме вызывает у детей огромный *интерес*; несет в себе *образный* тип информации, понятный дошкольникам; движения, звук, мультипликация надолго привлекает *внимание* ребенка; проблемные задачи, поощрение ребенка при их правильном решении самим компьютером являются стимулом *познавательной активности* детей; предоставляет возможность *индивидуализации* обучения.

Компьютер может оказывать неоценимую услугу воспитателям и «продвинутым» родителям по составлению всевозможных планов мероприятий с помощью программ-организаторов, вести индивидуальный дневник ребенка, записывать различные данные о нем, результаты тестов, выстраивать графики, в целом *отслеживать динамику развития ребенка*.

Психологическая готовность дошкольников к школьному обучению

Малютина Светлана Викторовна, воспитатель

НДОУ «Центр развития ребенка «Соликамскбумпром» Детский сад №25 (г. Соликамск)

Одним из важнейших компонентов психического развития в период дошкольного детства является психологическая готовность ребенка к школьному обучению. Подготовка детей к школе — задача многогранная, охватывающая все сферы жизни ребенка.

Под психологической готовностью к школе понимается необходимый и достаточный уровень психического развития ребенка для освоения школьной учебной программы в условиях обучения в группе сверстников [1; с. 495].

Кулагина И.Ю. выделяет два аспекта психологической готовности — личностную (мотивационную) и интеллектуальную готовность к школе, которые проявляются в развитии мотивационной, произвольной, интеллектуальной и речевой сферы [6; с. 132]. Оба аспекта важны для того, чтобы учебная деятельность ребенка была успешной, а так же для его быстрой адаптации к новым условиям, безболезненного вхождения в новую систему отношений.

В теоретических работах Божович Л.И. основной упор делался на значение мотивационной сферы в формировании личности ребенка. С этих же позиций рассматривалась психологическая готовность к школе, то есть наиболее важным признавался мотивационный план. Были выделены две группы мотивов учения:

- широкие социальные мотивы учения, или мотивы, связанные «с потребностями ребенка в общении с другими людьми, в их оценке и одобрении, с желаниями ученика занять определенное место в системе доступных ему общественных отношений»;

- мотивы, связанные непосредственно с учебной деятельностью, или «познавательные интересы детей, потребность в интеллектуальной активности и в овладении новыми умениями, навыками и знаниями» [4; с. 23–24].

Ребенок, готовый к школе, хочет учиться и потому, что ему хочется занять определенную позицию в обществе людей, а именно позицию, открывающую доступ в мир взрослости, и потому, что у него есть познавательная потребность, которую он не может удовлетворить дома. Сплав этих двух потребностей способствует возникновению нового отношения ребенка к окружающей среде, названного Божович Л.И. «внутренней позицией школьника» [3; с. 35]. Этому новообразованию Божович Л.И. придавала очень большое значение, считая, что «внутренняя позиция школьника» может выступать как критерий готовности к школьному обучению.

Следует выделить и рассмотреть основные компоненты психологической готовности к школьному обучению.

Физическая готовность. Понятие «физическая готовность» и «физическая подготовленность» часто смешивают,

поэтому следует отметить, что физическая подготовленность — это результат физической подготовки, достигнутый при выполнении двигательных действий, необходимых для освоения или выполнения человеком определенной деятельности. Оптимальная физическая подготовленность называется физической готовностью [10].

Родители и педагоги, безусловно, заинтересованы в школьных успехах ребенка. Эти успехи во многом зависят от готовности организма к систематическому обучению, готовности психических процессов и готовности личности. Готовность организма определяется морфологическим и функциональным развитием. Если ребенок физически ослаблен, ему трудно будет сохранять осанку, сидя за партой, трудно работать на уроке из-за быстрой утомляемости. Для овладения письмом важно развитие мелких групп мышц. Кроме того, у ребенка должны быть развиты и крупные группы мышц, основные двигательные навыки в беге, прыжках, лазании, метании и др. Это поможет ему управлять своим телом, участвуя в играх, соревнованиях, взаимодействиях с товарищами [8; с. 189].

Мотивационная готовность. Мотивационная готовность предполагает отношение к учебной деятельности как к общественно значимому делу и стремление к приобретению знаний. Предпосылка возникновения этих мотивов — общее желание детей поступить в школу и развитие любознательности [2; с. 471].

Чтобы ребенок успешно учился он, прежде всего, должен стремиться к новой школьной жизни, к «серьезным» занятиям, «ответственным» поручениям. На появление такого желания влияет отношение близких взрослых к учению, как к важной содержательной деятельности, гораздо более значимой, чем игра дошкольника. Влияет и отношение других детей, сама возможность подняться на новую возрастную ступень в глазах младших и сравняться в положении со старшими. Стремление ребенка занять новое социальное положение ведет к образованию его внутренней позиции.

Кроме отношения к учебному процессу в целом, для ребенка, поступающего в школу, важно отношение к учителю, сверстникам и самому себе. К концу дошкольного возраста должна сложиться такая форма общения ребенка со взрослыми, как внеситуативно-личностное общение [7; с. 39]. Взрослый становится непререкаемым авторитетом, образцом для подражания. Облегчается общение в ситуации урока, когда исключены непосредственные эмоциональные контакты, когда нельзя поговорить на посторонние темы, поделиться своими переживаниями, а можно только отвечать на поставленные

вопросы и самому задавать вопросы по делу, предварительно подняв руку. Дети, готовые в этом плане к школьному обучению, понимают условность учебного общения и адекватно, подчиняясь школьным правилам, ведут себя на занятиях.

Личностная готовность к школе включает также определенное отношение к себе. Продуктивная учебная деятельность предполагает адекватное отношение ребенка к своим способностям, результатам работы, поведению, т.е. определенный уровень развития самосознания. О личностной готовности ребенка к школе обычно судят по его поведению на групповых занятиях и во время беседы с психологом [5; с. 211].

Умственная готовность. Умственная готовность — достижение достаточно высокого уровня развития познавательных процессов (дифференцированное восприятие, произвольное внимание, осмысленное запоминание, наглядно-образное мышление, первые шаги к овладению логическим мышлением) [1; с. 520].

К старшему дошкольному возрасту дети, приобретают определенный кругозор, запас конкретных знаний, овладевают некоторыми рациональными способами обследования внешних свойств предметов. Дошкольникам доступно понимание общих связей, принципов и закономерностей, лежащих в основе научного знания. Логическая форма мышления хотя и доступна, но еще не характерна для него. Даже приобретая черты обобщенности, его мышление остается образным, опирающимся на реальные действия с предметами и их заместителями. Высшие формы наглядно-образного мышления являются итогом интеллектуального развития дошкольника.

Интеллектуальная готовность к школе предполагает также формирование у ребенка определенных умений. К ним первым делом относится умение выделить учебную задачу и превратить ее в самостоятельную цель деятельности. Такая операция требует от поступающего в школу ребенка способности удивляться и искать причины замеченного им сходства и различия предметов, их новых свойств [5; с. 200].

Интеллектуальная готовность также предполагает формирование у ребенка начальных умений в области учебной деятельности, в частности, умение выделить учебную задачу и превратить ее в самостоятельную цель деятельности. Обобщая, можно говорить, что развитие интеллектуальной готовности к обучению в школе предполагает:

- дифференцированное восприятие;
- аналитическое мышление (способность постижения основных признаков и связей между явлениями, способность воспроизвести образец);
- рациональный подход к действительности (ослабление роли фантазии);
- логическое запоминание;
- интерес к знаниям, процессу их получения за счет дополнительных усилий;

— овладение на слух разговорной речью и способность к пониманию и применению символов;

— развитие тонких движений руки и зрительно-двигательной координации.

Должна быть развита любознательность, желание узнавать новое, достаточно высокий уровень сенсорного развития, а также развиты образные представления, память, речь, мышление, воображение, т.е. все психические процессы [9; с. 320].

Эмоционально-волевая готовность. Волевая готовность — умение ребёнка действовать в соответствии с образцом и осуществлять контроль путём сопоставления с ним как с эталоном (образец может быть дан в форме действий др. человека или в форме правила) [2; с. 365].

Эмоционально-волевою готовность считают сформированной, если ребенок умеет ставить цель, принимать решение, намечать план действий, принимать усилия к его реализации, преодолевать препятствия, у него формируется произвольность психологических процессов.

Уже в дошкольном возрасте ребенок оказывается перед необходимостью преодоления возникающих трудностей и подчинения своих действий поставленной цели. Это приводит к тому, что он начинает сознательно контролировать себя, управлять своими внутренними и внешними действиями, своими познавательными процессами и поведением в целом. Это дает основание полагать, что уже в дошкольном возрасте возникает воля. Конечно, волевые действия дошкольников имеют свою специфику: они сосуществуют с действиями непреднамеренными, импульсивными, возникающими под влиянием ситуативных чувств и желаний.

К началу школьного обучения у ребенка процессы возбуждения преобладают над процессами торможения. Регулирующая функция воли проявляется в активизации и торможении деятельности ребенка. У ребенка дошкольного возраста должны быть сформированы такие понятия, как «надо», «можно», «нельзя». Надо убрать игрушки, почистить зубы, застелить постель — все это побудительная, активизирующая функция воли. Нельзя разбрасывать вещи, смотреть телевизор после 9 часов вечера — эти словесные воздействия родителей направлены на торможение двигательной активности ребенка. «Можно» формирует в сознании дошкольника правила поведения, на основе которых происходит становление таких важных свойств личности, как дисциплинированность и ответственность: «Можно пойти погулять, после того как уберишь игрушки (в младшем школьном возрасте — выучишь уроки)».

У многих дошкольников сформированы волевые качества, которые позволяют им успешно выполнять различные задания. Дети способны поставить цель, принять решение, наметить план действия, сделать определенное усилие для преодоления препятствия, оценить результат своего действия. Для того чтобы у ребенка развивались волевые качества, взрослый должен организовывать его деятельность, помня при этом, что волевое действие на-

прямую зависит от трудности задания и времени, отводимого на его выполнение [6; с. 356].

Готовность к общению. Коммуникативная готовность — наличие произвольно-контекстного общения с взрослыми и кооперативно-соревновательного со сверстниками [10].

Необходимым условием формирования гармонически развитой личности является взаимодействие субъектов, в котором происходит обмен рациональной и эмоциональной информацией, деятельностью, опытом, знаниями, умениями, навыками. Общение, опосредованное речью, выступая, с одной стороны, в качестве условия гармонизации личности, одновременно является и средством достижения целей личности, и способом его жизнедеятельности.

Проблема развития способности к общению стала особенно востребованной обществом в наши дни, когда к личности выпускника ДОО предъявляются более высокие требования как к личности будущего первоклассника школ нового типа, обучение в которых ведется по интенсивным программам. Одна из основных претензий, предъявляемых школой к качеству подготовки ребенка

в ДОО, заключаются в неумении ученика выразить свою мысль словами, в его неспособности имеющиеся знания передать вербально.

Этот компонент готовности включает в себя формирование у детей качеств, благодаря которым они могли бы общаться с другими детьми, учителями. Ребенок приходит в школу, класс, где дети заняты общим делом, и ему необходимо обладать достаточно гибкими способами установления взаимоотношений с другими людьми, необходимы умения войти в детское общество, действовать совместно с другими, умение уступать и защищаться. Таким образом, данный компонент предполагает развитие у детей потребности в общении с другими, умение подчиняться интересам и обычаям детской группы, развивающиеся способности справляться с ролью школьника в ситуации школьного обучения [7; с. 127].

В качестве основного вывода можно предположить, что, прежде всего, у ребенка должно быть желание идти в школу, т.е. мотивация к обучению. Должна быть сформирована социальная позиция школьника: он должен уметь взаимодействовать со сверстниками, выполнять требования учителя, контролировать свое поведение.

Литература:

1. Большой психологический словарь [Текст] / под редакцией Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. — М.: Прайм-Еврознак. — 2003. — 672 с.
2. Психологический словарь [Текст] / под редакцией П.С. Гуревича. — М.: Владос. — 2007. — 800 с.
3. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте [Текст] / Л.И. Божович. — СПб.: Питер, серия «Мастера психологии». — 2008. — 276 с.
4. Божович Л.И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка: изучение мотивации поведения детей и подростков [Текст] / Л.И. Божович. — М.: Академия. — 1990. — 289 с.
5. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе: Руководство практического психолога [Текст] / Н.И. Гуткина. — М.: Академический проспект. — 2000. — 312 с.
6. Кулагина И.Ю. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений [Текст] / И.Ю. Кулагина. — М.: ТЦ Сфера. — 2001. — 464 с.
7. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения [Текст] / М.И. Лисина. — М.: Педагогика. — 1986. — 144 с.
8. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. — СПб.: Питер. — 2000. — 255 с.
9. Эльконин Д.Б. Некоторые вопросы диагностики психического развития детей: диагностика учебной деятельности и интеллектуального развития детей [Текст] / под редакцией Д.И. Фельдштейна. — Москва-Воронеж.: Педагогика, издание 2-е стереотипное. — 1991. — 416 с.
10. Российская педагогическая энциклопедия — <http://www.otrok.ru>

Сравнительный анализ организационно-педагогических условий формирования образа Я ребенка дошкольного возраста в социуме

Малютина Екатерина Владимировна, аспирант
Челябинский государственный педагогический университет

В статье анализируется исследовательская работа по проверке организационно-педагогических условий формирования образа Я ребенка дошкольного возраста в социуме.

Ключевые слова: образ Я ребенка, формирование образа Я, организационно-педагогические условия.

The comparative analysis of organizational and pedagogical conditions of formation of the image I the child of preschool age in society

Malyutina Ekaterina Vladimirovna, Post-graduate
Chelyabinsk State Pedagogical University

In article research work on check of organizational and pedagogical conditions of formation of the image I the child of preschool age in society is analyzed.

Key words: image I child, formation of the image I, organizational and pedagogical conditions.

Изучение процесса формирования и развития образа Я еще не стало предметом изучения дошкольной педагогики, не смотря на то, что в практике ощущается потребность в такого рода исследованиях. Примером тому являются появившиеся образовательные программы для дошкольников, в которых в разной содержательной степени представлен материал по самопознанию. Однако методы, которые предлагаются авторами для реализации задач самопознания, остаются традиционными, недостаточно учитывающими возрастные особенности дошкольников, связанных с ориентацией ребенка на себя. Отсюда возникает множество проблем, в том числе проблемы межличностного взаимодействия педагога и детей, что и обуславливает актуальность исследования на научно-теоретическом уровне. На научно-методическом уровне актуальность обусловлена тем, что в силу своих возрастных особенностей, дошкольнику трудно объяснить свое эмоционально-психологическое состояние, и в большинстве случаев, воспитатель не способен вести с ребенком диалог по поводу его переживаний. В связи с этим актуальна идея развития образа Я дошкольника на основе ситуаций, которые будут проектироваться в педагогическом пространстве дошкольного учреждения. Развитие образа Я ребенка дошкольного возраста требует новых подходов и форм работы, ориентирующих процесс на раннюю социализацию.

На основе анализа психолого-педагогической литературы была сформулирована проблема исследования, которая заключается в поиске условий формирования образа Я ребенка дошкольного возраста в социуме. Мы предположили, что для разработки и претворения в жизнь организационно-педагогических условий формирования у дошкольников образа Я в социуме, необходима

реализация следующих организационно-педагогических условий: обеспечение учета структуры формирования образа Я ребенка дошкольного возраста; организация занятий с детьми, направленных на познание самого себя и развитие способностей к рефлексии; создание элементов среды, вызывающих и поддерживающих интерес ребенка к самопознанию; понимание образа Я ребенка, как стержневого компонента целостного развития личности в дошкольном возрасте, включающего совокупность развивающихся представлений ребенка о себе, сопряженную с их самооценкой и определяющую выбор способов взаимодействия с социумом.

Данная работа будет эффективна при тесном взаимодействии педагогов, психологов, родителей, воспитателей и других специалистов, работающих с данной возрастной категорией. Для подтверждения данного теоретического предположения потребовалось проведение опытно-экспериментальной работы. С этой целью мы обратились к одному из основных и наиболее надежных методов научного познания в педагогике — педагогическому эксперименту. Опытнo-экспериментальная работа проводилась нами в период с 2009 по 2011 год. В работе приняли участие 40 детей в возрасте от 5 до 6 лет. Логика опытно-экспериментальной работы позволила определить в ней следующие этапы:

Первый этап (констатирующий) был посвящен формулировке цели и задач опытно-экспериментальной работы, изучению процесса формирования и развития образа Я дошкольников, проведению этапа диагностики сформированности образа Я старших дошкольников, с целью выбора организационно-педагогических условий формирования образа Я, анализ и обсуждение результатов диагностики. Второй этап (внедренческий) был связан с

Таблица 1

Критерии и показатели сформированности образа Я старших дошкольников

Критерии	Показатели
Наличие представлений о себе	Внешний вид, интересы, способности, особенности характера, желания и предпочтения, чем любит заниматься
Самооценка	Я – самый лучший; Я – хороший; Я – плохой

Таблица 2

Характеристика уровней развития образа Я

Критерии	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Наличие представлений о себе	Четкое, адекватное осознание и способность легко и правильно охарактеризовать свои особенности	Частичное осознание и способность частично, правильно охарактеризовать свои особенности	Неспособность охарактеризовать свои особенности
Самооценка	Правильная оценка своих качеств, поступков, поведения, и в соответствии с этим адекватное отношение к себе	Правильная оценка части своих качеств, поступков, поведения, и в соответствии с этим не всегда адекватное отношение к себе	Неправильная оценка своих качеств, поступков, поведения, и в соответствии с этим не адекватное отношение к себе

обоснованием содержания организационно-педагогических условий формирования образа Я, а также с проведением формирующего этапа экспериментальной работы по реализации программы. На третьем этапе (обобщающем) была проведена обработка полученных результатов, их сравнение с положениями гипотезы, обобщение материалов исследования и формулирование выводов о состоятельности выдвинутых положений.

На протяжении всей опытно-экспериментальной работы нами применялись следующие методы исследования: анализ передового педагогического опыта, наблюдение, беседа, анализ продуктов деятельности, экспертная оценка, самооценка, методы математической статистики, обобщение результатов. С целью определения исходного уровня сформированности образа Я старших дошкольников было проведено исследование 40 детей в ДОУ №332. Целью проведения диагностики является определение дальнейших направлений работы с данной группой детей и оценка эффективности организационно-педагогических условий формирования образа Я. Для педагогической диагностики образа Я старших дошкольников нами были выделены критерии и показатели в таблице 1.

Для каждого из этих критериев мы разработали уровни показателей в таблице 2.

Для проведения констатирующего эксперимента были выбраны следующие методики: изучение наличия представлений о себе – объектами внимания при изучении данного критерия являлись детские рисунки: автопортрет, моя семья, мой мир; беседа с детьми: «Расскажи, какой ты». При изучении наличия представлений о себе детям дается серия заданий по описанию самих себя. Ребенку

предлагают рассказать по фотографиям и собственным рисункам о себе. Затем, задают вопросы, используя рисунки: «Чем ты похож и чем отличаешься от остальных?» Данная методика позволяет определить наличие сформированности представлений о себе. Полученные результаты фиксируются в таблице, учитывается характер ответа.

Методика изучения уровня самосознания «О желаниях и предпочтениях». Для проведения исследования были подобраны вопросы для личностной беседы с детьми о желаниях и предпочтениях: «что ты любишь больше всего на свете? Чем ты бы стал заниматься, если бы тебе разрешили делать все? Расскажи о своем любимом занятии: как ты играешь, гуляешь. Расскажи, что ты больше всего не любишь. Тебе, все нравится в детском саду? Что бы хотелось изменить? В какой деятельности ты наиболее успешен? Я волшебница и могу выполнить любое твоё желание. Что ты хочешь попросить?». Эксперимент проводился индивидуально с детьми старшего дошкольного возраста. Результаты беседы о желаниях и предпочтениях детей оформлялись в таблицу.

Методика исследования самооценки «Лесенка» по Т.Д. Марцинковской, рисунок 1.

Стимульный материал: рисунок лестницы, состоящий из семи ступенек. На рисунке нужно расположить фигурку ребенка. Для удобства можно из бумаги вырезать фигурку мальчика или девочки, которую ставят на лесенку.

Данная методика направлена на изучение сформированности образа Я и самооценки, помогающая выяснить отношение ребенка к себе. Ребенку предлагали «Лесенку» и давали следующую инструкцию: «На этой «Ле-

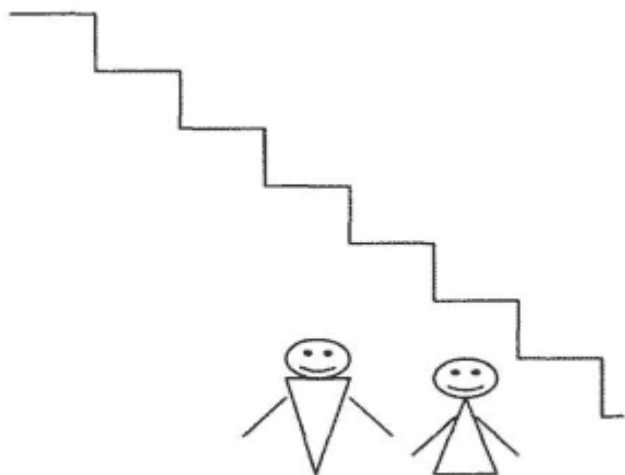


Рис. 1. «Лесенка»

«Лесенке» — все люди на свете: от плохих до самых лучших (движение рукой снизу вверх). На самом верху находятся все самые лучшие люди на свете, в самом низу — плохие, посередине — хорошие (средние). На какую ступеньку ты сам себя поставишь? А на какую ступеньку тебя поставит мама? Папа? Воспитательница?». После того как ребенок сделал выбор, спрашивали: «Ты такой на самом деле или хотел бы быть таким?». Результаты, полученные в ходе эксперимента, оформлялись в таблицу.

В констатирующем эксперименте по изучению наличия представлений о себе и самооценки, участвовало 40 детей из двух старших групп. 20 детей — экспериментальная группа и 20 детей — контрольная группа. Мы выяснили с помощью диагностик исходный уровень сформированности наличия представлений о себе и самооценки старших дошкольников. По результатам диагностик видно, что на начало эксперимента были подобраны однородные группы, так как по показателям существенных различий не наблюдается.

При проведении методики направленной на изучение наличия представлений о себе, в контрольной группе на констатирующем эксперименте были получены следующие результаты: 75 % дошкольников подробно рассказывают по фотографиям, собственным рисункам о себе, правильно описывают себя; 5 % дошкольников не совсем подробно, четко, могут рассказать по фотографиям и собственным рисункам о себе, они частично, не всегда правильно описывают себя; 35 % дошкольников отвечая на вопросы, используя рисунки: «Чем ты похож и чем отличаешься от остальных?» Подробно, четко отвечают на вопросы, называют сходные и отличительные признаки; 55 % дошкольников не совсем правильно могут ответить на поставленные вопросы; 10 % дошкольников не могут справиться с данным заданием.

Результаты изучения наличия представлений в экспериментальной группе: 85 % дошкольников подробно, четко, рассказывают по фотографиям, собственным рисункам о себе, правильно описывают себя; 10 % дошкольников не совсем подробно, четко, могут рассказать по фотографиям и собственным рисункам о себе, они частично, не всегда правильно описывают себя; 25 % дошкольников отвечая на вопросы, используя рисунки: «Чем ты похож и чем отличаешься от остальных?» Подробно, четко отвечают на вопрос, называют сходные и отличительные признаки; 40 % дошкольников не совсем правильно могут ответить на поставленные вопросы; 35 % дошкольников не могут справиться с данным заданием.

При проведении методики изучения уровня самосознания «О желаниях и предпочтениях» результаты контрольной группы показали, что многие вопросы вызвали затруднения у детей: 15 % не справились со вторым вопросом, они молчали или отвечали «не знаю»; так же возникли сложности при ответе на третий вопрос, это 30 %; четвертый вопрос 30 %; пятый вопрос 25 %; шестой вопрос 40 %, и седьмой вопрос 35 %.

Изучение самосознания в экспериментальной группе на констатирующем эксперименте показало, что многие вопросы вызвали затруднения у детей как и в контрольной группе: 25 % детей не справились со вторым вопросом, они молчали или отвечали «не знаю»; так же возникли сложности при ответе на третий вопрос, это 25 %; четвертый вопрос 20 %; пятый вопрос 30 %; шестой вопрос 35 %, и при ответе на седьмой вопрос, это 30 %.

При проведении методики «Лесенка» направленной на изучение самооценки ребенка, были получены следующие результаты в контрольной группе, дошкольники оценивают себя 75 % — самый лучший, 25 % — хороший, 0 % — плохой. В экспериментальной группе дошкольники оценивают себя 70 % — самый лучший, 30 % — хороший, 0 % — плохой.

Несмотря на то, что старшие дошкольники показали достаточно высокие результаты при изучении самооценки, при ответе на вопрос «Ты такой на самом деле или хотел бы быть таким?», 80 % дошкольников отвечали, что они хотели бы быть такими. Это свидетельствует о том, что дети стремятся к идеалу, проявляют не столько знания о самом себе, а лишь формально желают быть лучше, чем они есть на самом деле.

Исходя из данных, полученных в ходе проведения констатирующего эксперимента, можно сделать следующие выводы: были определены критерии педагогических условий; были сформированы контрольная и экспериментальная группы среди детей; мы оценили уровень сформированности наличия представлений о себе и самооценки у детей старшего дошкольного возраста — результаты не оказались высокими, большинство детей имеют средний уровень сформированности, достаточно присутствует и низкий уровень. Мы выяснили, что у детей отмечается лишь формальное желание быть «Я — самый лучший», что в свою очередь свидетельствует об отсутствии рефлексии.

Таким образом, можно сделать вывод о необходимости работы по формированию наличия представлений о себе и необходимости развития рефлексивных навыков как средства повышения самооценки детей старшего дошкольного возраста.

Литература:

1. Анастаси, А.И. Психологическое тестирование / А.И. Анастаси. — СПб.: Питер, 2009—324 с.
2. Беляускайте, Р.Ф. Рисуночные пробы как средство диагностики развития личности ребенка / Р.Ф. Беляускайте // Психологическая диагностика, 2007. — № 4—58—73 с.
3. Зинченко, В.П. Как помочь ребенку осознать себя. Рекомендации психологов колледжа Эльмира, Нью-Йорк (США) / В.П. Зинченко // Обруч, 1996. — № 1. 7—9 с.
4. Марцинковская, Т.Д. «Образ Я» в современном мире / Т.Д. Марцинковская // Мир психологии, 2004. — № 4. — 142—149 с.
5. Слободчиков, И.М. К вопросу о развитии «образа Я» в предшкольный период детства / И.М. Слободчиков, О.И. Самуйлова // Психологическая наука и образование, 2004. — № 1. — 18—21 с.

Воспитание чувства патриотизма через любовь к истории и культуре родного края

Семерез Анастасия Сергеевна, Журахова Марина Николаевна,

Фомичева Ольга Александровна, воспитатели

МДОУ детский сад №31 «Журавлик» – центр развития ребенка (г. Старый Оскол)

У современного ребенка, живущего в условиях города, слабо выражено ощущение принадлежности к русскому народу и поэтому возникает целый ряд противоречий:

— Возросшее внимание общества традиционной культуре русского народа не всегда воспринимается городскими семьями, воспитывающими детей дошкольного возраста;

— Возрастает количество публикаций по истории культуры русского народа, но наблюдаются бессистемные и поверхностные знания и представления у старших дошкольников, отсутствие системы знаний у детей вызывает необходимость по их усилению, систематизации фактов, событий, явлений.

Коренные преобразования произошедшие в нашей стране в последние десятилетия в различных аспектах жизнедеятельности людей, привели не только к изменениям в экономических и политических сферах жизни общества, но и в значительной степени социокультурной ситуации в целом. Эти изменения требуют совершенствования нравственного и патриотического воспитания на основе приобщения к русской национальной культуре, прошлому и настоящему своего края.

Воспитание патриотических чувств у детей дошкольного возраста — одна из задач нравственного воспитания, включающая в себя воспитание любви к близким людям, к детскому саду, к родному городу и родной стране. У большинства людей чувство Родины в обширном смысле — родной страны, отчизны — дополняется еще чувством родины малой, первоначальной, родины в смысле родных мест, отчих краев, района, города или деревушки. Какая притягательная сила заключена в том, что нас окружает с детства? Почему, даже уехав из родных мест на долгие годы, человек вспоминает их с теплотой, с гордостью он рассказывает гостю о красоте и богатстве своего родного края? Эта малая родина со своим особым обликом,

со своей — пусть самой скромной и непритязательной — красотой входит в сердце человеку в детстве, в пору памятных на всю жизнь впечатлений ребяческой души. Свою любовь к родным местам, знание того, чем знаменит родной край, какова его природа, каким трудом заняты люди, взрослые передают детям.

Растить из детей граждан, глубоко и преданно любящих свою страну, — важнейшая задача каждого педагогического коллектива. Чтобы воспитать в человеке чувство гордости за свою Родину, надо с детства научить его любить село, город, где он родился и вырос, природу, которая его окружает. Но воспитывать патриота может только тот педагог, который сам любит свой край, хорошо знает его историю, памятные места, лучших людей.

Суть патриотического воспитания состоит в том, чтобы посеять и взрастить в детской душе семена любви к родной природе, к родному дому и семье, к истории и культуре страны, созданной трудами родных и близких людей. Надо помнить, что дошкольник воспринимает окружающую его действительность эмоционально, поэтому патриотические чувства к родному городу, к родной стране у него проявляются в чувстве восхищения своим городом, своей страной. Именно эти чувства необходимо вызвать в процессе работы по ознакомлению детей с родным городом и своей страной.

Такие чувства не могут возникнуть после нескольких, даже очень удачных занятий. Это результат длительного, систематического и целенаправленного воздействия на ребенка.

Начиная работу по патриотическому воспитанию педагог прежде всего должен сам хорошо знать его, он должен продумать, что целесообразно показать и о чем рассказать детям, особо выделить то, что характерно только для данной местности, данного края, что есть только здесь, он должен подумать, как, через что можно показать связь родного села, города со всей страной.

Любой край, область даже село неповторимы. В каждом месте своя природа. Везде есть особенные, дорогие его жителям места. Везде есть свои артисты и спортсмены, свои художники и поэты. Дети должны знать и героев, защищавших от врагов их родной край.

Отбор соответствующего материала позволяет сформировать у дошкольников представление о том, чем славен родной край. Однако было бы неверно. Знакомя детей с родным краем, ограничиться показом лишь его особенностей. В таком случае у детей может и не сложиться правильное представление о родном крае как части большой страны и задача воспитания патриотических чувств будет невыполнима.

Чтобы дети, узнавая какие-то конкретные факты, наблюдая окружающую жизнь, могли путем простейшего анализа, обобщения впечатлений лучше представить себе, что их родное село или город является частью страны, одним из немногих, ему подобных, необходимо дать им некоторые первоначальные сведения из географии, экономики, истории страны.

Знакомство дошкольников с родным городом и родной страной — процесс длительный и сложный. Каждую неделю предлагаются различные формы работы, которые условно можно разделить следующим образом:

- Образовательная деятельность имеющая цель дать детям конкретные представления о родном крае на основе непосредственного восприятия (наблюдения, экскурсии, целевые прогулки) или опосредованно (рассказы воспитателя, чтение художественных произведений).

- Образовательная деятельность, способствующая углублению и систематизации знаний детей (беседы, дидактические игры).

- Образовательная деятельность, во время которой дети используют полученные знания и выражают свою отношение к явлениям общественной жизни (изобразительная деятельность, творческое рассказывание).

Почти на каждом занятии дети узнают новые, ранее не знакомые им слова. Не следует стремиться к тому, чтобы дети запомнили их все сразу. При знакомстве дошкольников с историей родного города, воспитателю приходится многое им рассказывать. От того, как он это делает, зависит воспримет ребенок новые знания или нет. При составлении своего рассказа педагогу необходимо помнить следующее:

- По ходу рассказа необходимо обязательно использовать наглядный материал. Это могут быть фотографии, репродукции картин, слайды, различные схемы, рисунки мелом на доске и т.д.

- Составляя рассказ, педагог должен включить в него вопросы к детям. Это необходимо, чтобы активизировать познавательную деятельность, внимание, вызвать интерес детей, учить их предполагать, рассуждать. В этом случае рассказ педагога превращается из монолога в своеобразную беседу с детьми.

- Рассказывая о каких-то исторических событиях, не следует часто употреблять даты, так как в дошкольном

возрасте детям не доступна хронология.

- Язык рассказа должен быть очень простым. Если в рассказе встречаются незнакомые детям слова, следует объяснить их значение.

Эффективному усвоению ребенком патриотической темы способствует взаимодействие педагогов, ведущих разные предметы. Педагоги должны согласовывать друг с другом подбор и использование материалов для художественного творчества детей.

Педагог должен использовать социально-педагогический потенциал окружающей среды в обогащении личного жизненного опыта — основы развития Личности, личности юного патриота, маленького гражданина своей Родины, большой и малой.

Сегодня традиционные формы обучения утрачивают свое значение и все шире используются активные методы обучения, которые вовлекают детей в воспитательно-познавательную деятельность.

Детский сад — это первая и важная ступень в образовании и воспитании ребенка. Уже в дошкольном возрасте расширяются представления детей о военных событиях и подвигах народа. Что может знать ребенок дошкольного возраста о своей стране, какие знания нужны ему, что бы первое чувство любви к Отечеству стало осознанным и прочным? Прежде всего, дети должны знать о подвиге совершенным нашим народом во время Великой Отечественной Войны.

Одним из действенных методов формирования у детей исторического сознания является организация в детском саду мини-музея.

Под мини-музеем понимается не просто организация экспозиций или выставок, а многообразные формы деятельности, включающие в себя поиск и сбор материалов, встречи с людьми, их рассказы, проведение досугов и праздников, исследовательская деятельность.

Работа над темой «Воспитание любви к истории и культуре родного края», ко дню Победы, мы решили, что такой мини-музей просто необходим. В своем детском саду, при поддержке родителей, мы организовали мини-музей «Никто не забыт, ничто не забыто...». В него вошли:

- Выставка фотографий «Мой папа, дедушка-солдат». Специально для этой выставки детям было предложено принести фотографии своих прадедушек, которые участвовали в Великой Отечественной войне.

- Альбом «Памяти павших». 9 мая 2011 года была организована экскурсия к подножию памятника Г.К. Жукова и мемориалу «Аллея славы» Героев Советского Союза — старооскольцев. Ребята поздравили ветеранов с праздником, читали стихи о войне, дарили им цветы и открытки. После экскурсии мы создали альбом с фотографиями монументов в нашем городе. В этот Альбом дети вписали свои впечатления от экскурсий и высказывания о войне.

- Экспонирование рисунков «Пусть всегда будет солнце». В детском саду прошла выставка детский ри-

сунков «Пусть всегда будет солнце». Каждый ребенок нарисовал то, что хочет пожелать людям всего мира, своей семье, то, что он считает самым главным в жизни. В своих рисунках дети выразили протест против войны.

— Художественная галерея. Мы отработали необходимый и доступный дошкольникам материал: репродукции картин известных художников, как А. Дайнека, Ю. Непринцева, В. Богаткина, фотографии памятников-мемориалов «Брестская крепость», «Мамаев курган», скульптуру малой формы. Провели беседу, почему мы отмечаем этот праздник. Выяснили, что в народе живет традиция чтить память погибших воинов. Дети старшего дошкольного возраста уже способны пережить чувство горечи, обиды не только за себя лично. Не нужно ограждать их от сильных эмоций: они являются началом воспитания любви к истории родного края.

Литература:

1. Алешина Н.В. Патриотическое воспитание дошкольников. — М., 2005.
2. Жуковская Р.И., Виноградова Н.Ф., Козлова С.А., Родной край. — М., 1990.
3. Остапца А.А., Абросимова Г.Н., Трубочева М.Е. Патриотическое воспитание дошкольников средствами краеведо-туристской деятельности. — М., 2003.
4. Рыжова Н., Логинова Л., Данюкова А., Мини-музей в детском саду. — М., 2008.
5. Новицкая М.Ю. Наследие. Патриотическое воспитание в детском саду. — М., 2003.

Современные формы взаимодействия ДОО и семьи

Тонкова Юлия Михайловна, воспитатель;
Веретенникова Надежда Николаевна, воспитатель
МАДОУ «Детский сад №7» (г. Соликамск)

От того, как прошло детство, кто вёл ребенка за руку в детские годы, что вошло в его разум и сердце из окружающего мира — от этого в решающей степени зависит, каким человеком станет сегодняшний малыш.

В.А. Сухомлинский

За тысячелетнюю историю человечества сложились две ветви воспитания подрастающего поколения: семейное и общественное. Каждая из этих ветвей, представляет социальный институт воспитания, обладает своими специфическими возможностями в формировании личности ребёнка. Семья и дошкольное учреждение — два важных института социализации детей. Их воспитательные функции различны, но для всестороннего развития ребёнка необходимо их взаимодействие [1, с. 28].

Вся наша жизнь — взаимодействие с окружающим миром: с другими людьми, с группами людей, государственными структурами, объектами живой и неживой природы и т.д., и т.п. Если человек не взаимодействует с окружающим миром, он для мира не существует...

Но что, же такое взаимодействие и что под этим, словом подразумевают? Семья взаимодействует с ДОО

— Мини-библиотека книг на патриотическую тему. Мы выбрали высокохудожественные произведения разных жанров: стихи, рассказы, очерки. В патриотическом воспитании детей важна роль книг о защитниках Родины. Героизм волнует и притягивает к себе ребенка, рождает стремление к подражанию. Одна из любимых книг детей — книга Л. Кассиля «Твои защитники». Каждый рассказ в ней пример героизма.

Созданный в группе мини-музей активно помогает ребенку, раскрыть образ защитников Родины в период Великой Отечественной войны, показать человеческие качества бойцов, их героические подвиги, сплоченность народа в борьбе с фашистами. Воспитывать уважение к воинам, любовь к истории своей «малой» Родины и Отечеству, чувства сопричастности к прошлому, настоящему и будущему своего народа.

или детский сад с семьёй? Можно ли поставить знак равенства между словами «взаимодействие», «сотрудничество», «содружество»?

Термин «взаимодействие», предполагающий обмен мыслями, чувствами переживаниями, общение — сравнительно молодой. Он был раскрыт в работах Т.А. Марковой, где взаимодействие рассматривалось как единство линий воспитания с целью решения задач семейного воспитания и строилось на основе единого понимания.

В основе взаимодействия ДОО и семьи лежит сотрудничество педагогов и родителей, которое предполагает равенство позиций партнеров, уважительное отношение друг к другу взаимодействующих сторон с учетом индивидуальных возможностей и способностей. Сотрудничество предполагает не только взаимные действия, но и взаимопонимание, взаимоуважение, взаимодоверие, вза-

имопознание, взаимовлияние. Активная совместная работа педагогов и родителей позволяет лучше узнать друг друга, способствует усилению их взаимоотношений.

Понятие содружества подразумевает объединение кого-либо, основанное на дружбе, единстве взглядов, интересов. Но возможна ли взаимная дружба без общения, следовательно, без взаимодействия? Конечно же, нет. А так как содружество предполагает, прежде всего, открытость сердца навстречу друг другу, т.е. наличие эмпатии, то содружество, является наивысшей точкой взаимодействия ДООУ с семьёй.

Детство — незабываемая пора в жизни каждого человека. Она наполнена добрыми руками родителей и заботой воспитателей. Родительская любовь даёт человеку «запас прочности», формирует чувство психологической защищённости. Кто помогает родителям в воспитании детей? Воспитатели — первые помощники родителей, в их руках дети становятся любознательными, активными, творческими [4, с. 52].

На современном этапе, семейное воспитание признано ведущим, что отражено в ст. 18 Закона РФ «Об образовании». В соответствии с законом «Об образовании» РФ, где записано, что родители являются первыми педагогами, они обязаны заложить основы физического, нравственного, интеллектуального, личностного развития ребенка. Успешное осуществление этой большой и ответственной работы невозможно в отрыве от семьи.

Главным в работе любого ДООУ являются сохранение и укрепление физического и психического здоровья воспитанников, их творческое и интеллектуальное развитие, обеспечение условий для личностного и гармоничного роста. Для достижения высокой результативности воспитательно-педагогического процесса в ДООУ большое значение имеет работа с родителями воспитанников. Родители. Родителей. Родителям... можно хоть, сколько склонять это слово, действенным заклинанием, приносящим плоды для улучшения взаимоотношений между ДООУ и семьями. В этой связи меняется и позиция ДООУ в работе с семьёй [3, с. 5].

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что проблема взаимодействия семьи и ДООУ широко обсуждается педагогами и психологами — практиками. Исследования, проведенные Т. Данилиной выявили проблемы, существующие во взаимодействии ДООУ с семьёй, такие как нехватка времени и нежелание работать в сотрудничестве. Л.М. Клариной был разработан целый комплекс становления и развития содержательных и организационных направлений сообщества детского сада и семьи. Т.Н. Дороновой, Г.В. Глушаковой, Т.И. Гризик и другими авторами были разработаны и опубликованы методические рекомендации для работников ДООУ в организации и проведении работы с родителями на основе сотрудничества и взаимодействия [2, с. 23].

Проблема взаимодействия дошкольного учреждения с семьёй на сегодняшний день остается актуальной, приобретая порой обостренный характер. Сложности в от-

ношениях между семьями и образовательными учреждениями могут быть связаны, например, с несовпадением взаимных ожиданий, с имеющим иногда место недоверием родителей к воспитателям. Непонимание между семьёй и детским садом всей тяжестью ложится на ребенка. И мы, педагоги, очень часто испытываем большие трудности в общении с родителями по причине выбора формы взаимодействия.

Таким образом, анализ свидетельствует о необходимости нововведений в сотрудничество с родителями. Необходима разработка и внедрение системы работы для активного включения родителей в жизнь ДООУ. Все это позволяет нам рассматривать работу с родителями в качестве одной из проблем деятельности ДООУ на современном этапе модернизации системы образования. В связи с этим, вопрос поиска и осуществления современных форм взаимодействия дошкольного учреждения с семьёй на сегодняшний день является одним из самых актуальных.

Формы взаимодействия детского сада с родителями — это способы организации их совместной деятельности и общения. Основная цель всех видов форм взаимодействия ДООУ с семьёй — установление доверительных отношений с детьми, родителями и педагогами, объединение их в одну команду, воспитание потребности делиться друг с другом своими проблемами и совместно их решать. Педагоги стараются на более полно использовать весь педагогический потенциал традиционных форм взаимодействия с семьёй и ищут новые, современные формы сотрудничества с родителями в соответствии с изменением социально-политических и экономических условий развития нашей страны.

Выстраивая взаимодействие с родителями, можно развигивать и использовать как традиционные формы — это родительские собрания, лекции, практикумы, так и современные формы — устные журналы, экскурсии, родительские клубы, акции, оздоровительные мероприятия, игры и т.п.

Планируя ту или иную форму работы, мы как педагоги всегда исходим из представлений о современных родителях, как о современных людях, готовых к обучению, саморазвитию и сотрудничеству. С учётом этого выбираем следующие требования к формам взаимодействия: ***оригинальность, *востребованность, *интерактивность.**

В последнее время наметились новые, перспективные формы сотрудничества, которые предполагают подключение родителей к активному участию, как в педагогическом процессе, так и в жизни детского сада. В нашей группе мы используем разнообразные современные формы работы с родителями. Что же к ним можно отнести:

Информационно-аналитические

- анкетирование;
- опрос;
- «почтовый ящик».

Наглядно-информационные

- родительские клубы;

- мини-библиотека;
- информационные стенды «ОКНО — очень короткие новости»;
- выпуск газеты «ЖЗД — жизнь замечательных детей».

Познавательные

- родительские гостиные;
- нетрадиционные родительские собрания;
- устные журналы;
- экскурсии.

Досуговые

- праздники;
- совместные досуги;
- акции;
- участие родителей в конкурсах, выставках.

Одна из форм информационно-аналитической работы — почтовый ящик. Это коробка или тетрадь, в которую родители могут класть записки со своими идеями и предложениями, обращаться с вопросами к специалистам, заведующей или методисту. Заданные вопросы освещаются на родительских собраниях или даются специалистами письменно. Такая форма работы позволяет родителям делиться своими мыслями с воспитателем и эффективна, когда нехватка времени мешает педагогу встретиться с родителями лично.

Ещё одна эффективная форма работы с родителями — наглядно-информационная. В нашей группе уже несколько лет действует родительский клуб «Родительская академия». Обычно проходит 4 заседания клуба в год. Мы стараемся, чтобы встречи были интересны родителям, не превращались в скучные лекции, поэтому всегда темы выбираем с учетом их пожеланий (руководствуясь результатами анкетирования). «Волшебный мир театра», «Как сохранить здоровье», «Ребенок с точки зрения астрологии», «Взрослые глазами ребенка» — вот некоторые темы встреч. Кроме того, стараемся, чтобы дети приняли участие в заседании, включаем практическую часть или мастер-класс. В заключении каждый родитель получает памятку по теме.

Так же о жизни группы родителям расскажет информационный стенд «ОКНО — очень короткие новости». В «ОКНЕ» отражаются наиболее важные события — праздники и развлечения, дни рождения детей, походы и экскурсии, встречи гостей, интересные занятия, конкурсы, продукты коллективного детского творчества, сочинения детей. При необходимости эти стенды легко превращаются в тематические: «Что такое безопасность?», «Еще раз о правах ребенка» и т.п.

Одной из самых традиционных, но эффективных познавательных форм работы с семьей остается родительское собрание. Однако из опыта работы мы знаем, что на непосредственное проведение

встреч в виде отчетов и обучающих бесед родители откликаются неохотно, что вполне понятно. Мы нашли выход из этого положения в изменении форм и методов проведения. Попытались построить общение не на монологе, а на диалоге. Данный подход потребовал от педагогов более тщательной и длительной подготовки, но и результат стал осязаемее. Собрания проводим в форме дискуссий, круглых столов, КВН, посиделок и т.д. Часто педагоги используют видеозаписи деятельности детей, фрагменты занятий, конкурсных выступлений. Именно поэтому процент посещения собраний достаточно высок.

Самая популярная и любимая, нами как воспитателями, так и родителями форма работы — досуговая. Здесь наиболее полно раскрываются возможности для сотрудничества. Доброй традицией стало ежегодное проведение оздоровительных мероприятий, не зависящих от времени года. В ходе похода «На природу», цель которого была в сотрудничестве с семьей формирование у них осознанного отношения к своему здоровью и потребности к здоровому образу жизни. Также ежегодно совместно с детьми родители принимают активное участие в спортивных праздниках «Курс молодого бойца», «Все на лыжню». Подобные мероприятия сплачивают семьи, дают возможность взглянуть друг на друга в новой обстановке, укрепляют сотрудничество между семьей и детским садом. По итогам таких праздников также выпускаются газеты, листовки, альбомы с фотографиями.

Заканчивая тему досуговых форм взаимодействия с родителями. Хочется поделиться такой формой как акция. К примеру, в ходе акции «Чистая лопатка» родители получили возможность оказать помощь в строительстве зимнего городка, общения друг с другом, увидеть своего ребёнка в общении со сверстниками. Такая форма работы завоевала успех, родители охотно стали откликаться на разные проблемы не только группы, но и города. Акция «Чистый город» — её название объясняется тем, что наряду с задачами, которые решаются в ходе широко известных рекламных акций, родителям как участникам предоставляется возможность показать личный пример ребёнку положительного отношения к природе.

В заключении хотелось бы еще раз подчеркнуть, что семья и дошкольное учреждение — два важных социальных института социализации ребенка. Без родительского участия процесс воспитания невозможен, или, по крайней мере, неполноценен. Опыт работы с родителями показал, что в результате применения современных форм взаимодействия позиция родителей стала более гибкой. Теперь они не зрители и наблюдатели, а активные участники в жизни своего ребёнка. Такие изменения позволяют нам говорить об эффективности использования современных форм в работе с родителями.

Литература:

1. Арнаутова Е.П. Планируем работу с семьей. // Управление ДОУ 2002 г., № 4. — 66 с.

2. Евдокимова Н.В., Додокина Н.В., Кудрявцева Е.А. Детский сад и семья: методика работы с родителями: пособие для педагогов и родителей. М: Мозаика – Синтез, 2007—167 с.
3. Свирская Л. Шпаргалки для родителей // Детский сад со всех сторон. 2002—147 с.
4. Хабибуллина Р.Ш. «Система работы с родителями воспитанников. Оценка деятельности ДОО родителями» // Дошкольная педагогика 2007 г., №7. — 70 с.

5. ПЕДАГОГИКА ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Интеграция предметов гуманитарного цикла в старших классах

Абзалова Светлана Сергеевна, учитель истории и обществознания
Нурлатская СОШ Зеленодольского района Республики Татарстан

Обществознание, история, литература относятся к числу школьных предметов, которые составляют базовую основу современного гуманитарного образования. Они призваны формировать ценностные ориентации учащихся, научить их глубоко и серьезно анализировать жизненные установки, понимать историческое прошлое своего народа, убедить их в том, что в их руках будущее страны, а человек будущего должен быть всесторонне развитой личностью, эрудитом, прекрасным специалистом, патриотом. Научить ребенка жить не только для себя, но и для других является целью уроков гуманитарного цикла.

В условиях модернизации системы образования к этим предметам предъявляются новые требования, связанные с необходимостью подготовки будущих выпускников к жизни в современном обществе.

Необходимым компонентом государственных образовательных программ становятся межпредметные связи. При интегрированном обучении появляется возможность показать школьникам мир во всем его многообразии с привлечением научных знаний, художественной литературы, искусства, что способствует эмоциональному, эстетическому, нравственному развитию личности, формированию его творческого мышления. Реализация такого подхода к организации учебного процесса дает учителю возможность решать универсальные задачи:

1. систематизировать и обобщать знания учащихся, расширять их кругозор;
2. формировать у ученика целостную картину мира;
3. способствовать разностороннему развитию личности школьника;
4. развивать познавательные интересы и творческие способности учащихся, формировать навыки самостоятельной исследовательской деятельности;
5. эмоционально развивать учащихся, основываясь на использовании художественной литературы и искусства;
6. насыщать образовательное пространство ребенка большой информативной емкостью.

Методической основой интегрированного подхода к обучению является формирование знаний об окружающем мире и его закономерностях в целом, а также установление внутриспредметных и межпредметных связей в процессе усвоения основ наук.

Формы проведения интегрированных уроков могут быть самые разные: диспуты, конференции, семинары, урок-путешествие, экскурсия, урок-телепередача, урок-суд, творческая защита, нравственная проповедь, «мозговой штурм» и т.д..

Наиболее интересными для старшеклассников являются процессы, происходящие с человеком, его чувствами, характером, потребностями, интересами. Именно поэтому удачными получаются интегрированные уроки обществознания и литературы, истории, биологии, МХК. Например, в 8 классе изучение тем «Человек и природа», «Глобальные проблемы современности» можно связать с именами таких русских классиков, как А.С. Пушкин, М.Ю. Лермонтов, И.С. Тургенев, Л.Н. Толстой, А.П. Чехова, М. Пришвин, К. Паустовский, а также представителями современной литературы: Р. Рождественский, Э. Асадов, Е. Евтушенко, В. Астафьев, В. Распутин и другие.

Завершая тему «Глобальные проблемы современности», совместно с учителями литературы, биологии, химии можно провести урок-исследование «Вода — это жизнь». Кроме научных сведений о воде, ее значимости в повседневной жизни человека, на уроке звучат отрывки из литературных произведений, творческие работы. Ученики готовят проекты по экологическому оздоровлению природы родного края, представляют свои компьютерные презентации: «Вода — всему голова», «Вода в русской живописи», «Образ воды в музыке», «О чем скорбишь, мое село?», «Плач родной речки» и др.

Ученики на таких уроках перестают быть пассивными слушателями и созерцателями, а превращаются в активных, творческих участников образовательного процесса, способных наблюдать, чувствовать, сопереживать. Дети получают огромное удовлетворение от проделанной ими самостоятельной исследовательской работы, возможности высказать свою позицию, критиковать негативные явления в обществе.

В ходе подготовки и проведения таких интегрированных уроков и внеклассных мероприятий учащиеся получают широкий круг знаний, что позволяет формировать у них целостную научную картину мира и развивать их интеллектуальный и творческий потенциал.

В настоящий урок жизни, доброты, душевной щедрости превращается урок-дискуссия по теме «Роль

денег в жизни человека» (тема «Товар и деньги» (8 класс), «Деньги» (10 класс), который проводится совместно с учителем литературы, с приглашением известных в селе меценатов и спонсоров, нумизматов, руководителя школьного музея. В ходе урока организуется дискуссия на основе прочитанных ранее учащимися художественных произведений русской и зарубежной литературы: А.С. Пушкин «Скупой рыцарь», Н.В. Гоголь «Мертвые души» (образ Плюшкина), О. Бальзак «Гобсек». Обращение к известным образам классической литературы дает школьникам возможность увидеть, к чему приводит человека страсть к обогащению, как распадается его душа, превратившись в заложника денег.

При изучении темы «Закон и власть», «Правонарушения и виды юридической ответственности» провожу урок-суд. Для размышления на уроке обращаюсь к роману Ф.Н. Достоевского «Преступление и наказание», повести Ч. Айтматова «Плаха», произведениям В. Астафьева «Печальный детектив», «Людочка», повестям В. Распутина «Пожар», «Живи и помни». На примере этих художественных произведений школьники учатся оценивать нравственные критерии и ценности в жизни человека, делать правильный жизненный выбор, осуждать зло, жить по принципам добра и справедливости. При изучении тем, посвященных морали, нравственности, культурным нормам в старших классах провожу уроки в форме нравственных проповедей: «Совесть — мерило ценности человека», «Береги честь смолоду»,

«Жизнь с идеалом и без», «Бог — это наша совесть» и др.

При прохождении тем по правовому блоку практикую уроки в форме творческой защиты прочитанных книг русских литераторов о трагической судьбе человека в тоталитарном государстве, ущемлении основных прав человека в обществе, обратившись к произведениям М. Булгакова, А. Ахматовой, О. Мандельштама, М. Цветаевой, Д. Лихачева, А. Солженицина, Р. Гамзатова, А. Твардовского, А. Рыбакова и др.

При изучении темы: «Семья» (8 класс), «Семья и брак» (11 класс) целесообразно использовать произведения русской классической и современной литературы о семье: А.С. Пушкин «Евгений Онегин» (семья Лариных), М.Е. Салтыков-Щедрин «Господа Головлевы», Л.Н. Толстой — повести «Детство», «Юность», романы «Война и мир», «Анна Каренина», В. Астафьев рассказ «Уроки французского», повесть «Людочка», А. Алексин «Домашний совет» и др. Когда есть реальные наглядные примеры, созданные в художественной литературе, учителю обществознания бывает легче объяснить детям суть сложных общечеловеческих понятий.

Интегрированные уроки обществознания и литературы способствуют социализации личности ученика, углубляют знания о материальных и духовных ценностях, побуждают его к размышлению об общечеловеческих ценностях, развивают навыки свободного рассуждения на философские и жизненные темы, обогащают эмоциональный мир растущего человека.

Предпрофильное обучение в языковой школе

Баранникова Марина Станиславовна, соискатель
Пермский государственный педагогический университет

Гуманистические ценности в подростковом и раннем подростковом возрасте очень хрупки, трепетны, ранимы. Они только косвенно осознаются ребенком после периода от мифологического мышления, порожденного сказками и былинами, после абсолютизации игровых видов деятельности, которые присутствуют в укладе жизни ребенка, и прежде всего, навеяны осознанием милосердия, доброты родительского очага.

Вместе с тем доминирующая роль общения со сверстниками, свойственная подростковому возрасту, может вносить в настроение ребенка негативные чувства, тревогу за собственный статус в ученическом коллективе, неопределенность будущего, ощущение одиночества, которое не снимается даже при общении с большим количеством людей. Подросток часто доверчив, исповедлив, чувствителен к мнению окружающих, способен быстро менять собственные оценки. Эти психофизические особенности подросткового возраста вовсе не следует преодолевать, с ними необходимо считаться. В про-

цессе познания мира происходит социализация ребенка — столкновение с миром общественных отношений и критический анализ положительных и отрицательных сторон ребенка. Задача гуманистического воспитания — всякое воспитание имеет гуманистическую основу — в подростковом возрасте требует исследования ни одной какой-то конкретно завершенной формы образовательной деятельности, а выявление некоего многообразия, проявление индивидуальных свойств развития, предполагающего множество путей самореализации человека.

По утверждению М. Мамардашвили, «человек не может добиться серьезных достижений в одной области, если он равен нулю в других» [1, с. 14]. Гуманитаризация предпрофильного обучения предполагает создание условий в образовательной среде, при которых в полной мере реализуется творческий потенциал ребенка и познавательной деятельности, воплощаемой через очеловечивание проблем жизнедеятельности в пространстве гуманистических ценностей. Таким образом, в образова-

тельном пространстве должна происходить эволюция гуманистических ценностей, основанная на формировании зрелого отношения к ценностям цивилизации. Основой этих формирующихся гуманистических ценностей являются идеалы гражданского общества. Они значимы еще и потому, что в социокультурном пространстве языковой школы незримо постоянно присутствует диалог культур, в котором происходит трансформация формальных лингвистических языковых норм языка в культурологическую основу, задающую ментальность социума. Пространство языковой школы создает атмосферу, в которой присутствует гуманитарная культура. По словам Л.И. Лурье, «чувство слова превращает образование в краеугольный камень понимания современной жизни, а педагогическим моделям придает одухотворенность, возвышенность и, быть может, восторженность, без которой не может быть процесса познания» [2, с. 41].

Знание особенно значимо для подростка, когда он видит, как его можно применить в будущей практической деятельности. Языковая школа актуализирует не только знакомство с культурами разных стран и народов, значимо то, как эти культуры взаимообогащают людей, вырабатывают единое отношение к принципиально важным для жизни цивилизации проблемам человека, большинство из которых в современном мире приобретают глобальные масштабы. Предпрофильное обучение — это этап в преддверии формирования условий для систематизации и фундаментализации научных знаний на начальном этапе вошедшие именно в это время креативные способности ребенка, трансформирующиеся из оценок, возникающих в процессе формирования художественного образования к оценкам, отражающим научную картину мира. Механизмы формирования креативности ребенка в подростковом возрасте известны уже на протяжении многих лет. Зона ближайшего развития, рассмотренная Л.С. Выготским, в процессе развития личности ребенка трансформируется в зону актуальных познавательных интересов, которые, в свою очередь, задаются целенаправленной познавательной деятельностью и во многом предопределяются личностью педагога, реализующего ту или иную педагогическую технологию. Предпрофильное обучение оказывается значимым этапом в проектировании ребенком своей будущей деятельности, хотя подросток еще, слабо представляет свое экзистенциальное «я», в котором он находит сущностные мотивы своего развития. Одной из задач предпрофильного обучения является разработка психолого-педагогических основ актуализации «я»-концепции в развитии ребенка, требуется выработка особых технологий, которые позволяли бы выявлять ребенку свое отношение к внешнему миру и будущему развитию, не искаженное в процессе множества случайных факторов социализации.

Термин предпрофильное обучение отражает принципиальную идею активной и самостоятельной учебной деятельности ученика, соединённой с его реальной практической деятельностью. В этом — суть разнообразных проектов.

Индивидуальный учебный план является новым особым способом организации учебного процесса и воспитательной деятельности в системе профильного обучения. Для предпрофильной подготовки способность индивидуализации образования закладывается в формах и методах работы в средних классах, в преддверии сложного и ответственного выбора профиля обучения. Вот почему предпрофильный этап требует осознания образовательных свобод и ответственности, связанной с ними. Дифференциация обучения строится на специфике индивидуальных способностей ребенка к творческой деятельности. Творчество реализуется в пространстве свободы. Это означает, что многое в воспитательном воздействии на ребенка должно носить характер откровения, диалога, в котором вместе с учеником учитель пытается угадывать затаенные мысли и чувства ученика. Компетентностный подход, который должен стать критерием качественного образования, в условиях профильного обучения, означает разворачивание свободного инициативного поиска в деятельности, организуемой учителем в пространстве различных образовательных культур, и, прежде всего, деятельностью, связанной с будущим профильным обучением. Для языковой школы №7 с углубленным изучением английского языка г. Перми это связано, прежде всего, с развитием гуманитарной составляющей в преподавании различных предметов. Воспитательный потенциал, возникающий в осознании свободы творческого поиска, является важным фактором социализации ребенка, его способности понимать, как общественные отношения, уклад жизни трансформируются в нормы поведения, в нравственные и эстетические основы общественных отношений. В процессе преподавания возникает проблема воспитания культуры чувств через понимание красоты в различных областях жизнедеятельности, которые инициируются предметными областями знаний. Внеурочные занятия, такие, как работа в школьном пресс-центре, публичные выступления на сцене школьного театра помогают иногда распознать внутренние склонности к будущей профессиональной деятельности, способствуют созданию атмосферы открытости и диалогического общения, что является необходимым условием для развития как языковых навыков, так и личности в целом.

Информационные технологии позволяют совместить образность мышления с виртуальным многообразием реальности, которая, как и в литературе, подвержена гиперболизации, метафорическому ассоциативному звучанию, многим формам конгруэнтных состояний человеческого бытия, формирующихся на основе базовых духовных ценностей. Традиционные формы работы приобретают особое здесь звучание за счет индивидуализации обучения, ориентированного не только на личность, но и на уникальность образовательной среды школы, класса, любого коллектива, участвующего во возвращении человека, в соответствии с целями и задачами воспитания. Еще не познанные горизонты будущего проступают яв-

ственное благодаря ненавязчивому соприкосновению с окружающим ребенка миром. Профилизация возникает в результате исканий, проигрывания взрослой жизни, что достижимо в условиях работы школьной газеты. Познание тайн могущества слова дает юному журналисту возможность уверенно чувствовать себя в билингвистической языковой среде, что важно в процессе получения образования в школе с углубленным изучением английского языка. Опыт работы МАОУ «СОШ №7» по созданию электронной газеты выявил интересные возможности социальных контактов в достижении целей предпрофильного обучения. К созданию газеты проявляют интерес родители, а сама газета послужит информационной базой проведения различных конкурсов, интеллектуальных игр, открывает новые формы организации образовательного досуга. Благодаря газете учащиеся учатся дружить, прислушиваться к мнению оппонентов и отстаивать свои интересы. Газета позволяет организовать творческие контакты с другими школами, участвовать в конкурсе электронных газет, проводить телеконференции, осуществлять в режиме он-лайн различные дискуссии по актуальным проблемам, волнующим детей. В результате этого учащиеся вырабатывают более точное представление о будущем профиле обучения. Возросший интерес к ИКТ не привел к глобальному выбору тех профилей обучения, где вычислительная техника представлена по наиболее углубленным программам — ИКТ в подготовке электронной газеты выработали культуру пользователя, который применяет навыки работы с компью-

тером в повседневной деятельности для решения самых разнообразных задач. Использование мультимедийных технологий помогает активизировать мыслительную деятельность и позволяет ребенку понять, что в даже в современном технологичном мире компьютер должен служить человеку, быть чем-то дополняющим в жизни, делать её комфортнее, но ни в коем случае, не становится главной «высокотехнологичной игрушкой». Умелое и ненавязчивое применение современных компьютерных программ помогает не заблудиться в огромном информационном пространстве, значительно сократить время на подготовку того или иного учебного материала, избежать ненужных нагрузок.

Предпрофильное обучение сталкивается с проблемой границ применения языков в жизни (языков программирования, языков иностранных, родного языка, языка математики), требует создания образовательной среды, в которой органично переплетаются разные культуры. Возникает знание об употреблении и функционировании языка с точки зрения формирования жизненного опыта.

Платону принадлежит мысль о том, что «знание — это обоснованная вера». «Образованный человек — это не столько «человек знающий», даже со сформированным мировоззрением, сколько подготовленный к жизни, ориентирующийся в сложных проблемах современной культуры, способный осмыслить свое место в жизни» [3, с. 9–10]. Предпрофильное обучение создает условия для становления свободной личности, понимания других людей, их образа мышления.

Литература:

1. М. Мамардашвили, А.Ф. Зотов, В.И. Купцов, В.М. Розин, А.Р. Марков, Е.В. Шикин, В.Г. Царев, А.П. Огурцов. Образование в конце XX века (материалы круглого стола) // Вопросы философии — №9. — 1992. — с. 14.
2. Л.И. Лурье. Моделирование региональных образовательных систем. М., 2006. — с. 41.
3. В.М. Розов, А.Ф. Зотов, В.И. Купцов, А.Р. Марков, Е.В. Шикин, В.Г. Царев, А.П. Огурцов. Образование в конце XX века (материалы круглого стола) // Вопросы философии — №9. — 1992. — с. 9–10.

Воспитание национального самосознания личности на уроках математики

Гизатуллина Рима Ильдусовна, учитель математики

МБОУ «Нурлатская СОШ Зеленодольского района Республики Татарстан»

В настоящее время в современном обществе существует потребность в формировании гражданской направленности личности, сознающей ответственность за свою судьбу, за будущее своей республики, своей страны. В решении этой актуальной задачи огромную роль играет краеведение.

Одним из основных направлений моей педагогической деятельности является краеведение. Краеведческий материал, собранный учащимися в ходе исследовательской работы, успешно используется на уроках математики. Эле-

менты краеведения на уроках математики положительно влияют на результативность знаний учащихся, на развитие их как личности, несут большое воспитательное значение.

Можно определить следующие цели использования краеведения на уроках математики:

- развитие познавательных интересов учащихся;
- формирование их гражданских качеств;
- воспитание патриотических чувств у подрастающего поколения.

Краеведение и математика. Как можно их совместить в педагогической практике?

Во-первых, я это делаю через текстовые задачи. Пробудить чувство любви и гордости за свою малую родину можно через сюжеты математических задач, содержащих краеведческую информацию. Ученики с большим интересом решают задачи, в которых говорится об их родном крае. Это способствует расширению их кругозора, связывает математику с окружающей действительностью.

Например:

1. 11 июля 1913 года состоялось открытие одного из красивейших мостов в Европе, который сначала назывался и Романовским, и Красным, а нынче — Свияжским. Через него вы проезжаете на поезде, когда едете в Казань и Зеленый Дол. Мост состоит из шести пролётов, каждый из которых весит 85 тысяч пудов и имеет длину — 75 сажен. Узнайте массу моста в килограммах и его длину в метрах.

2. Волжско-Камский государственный заповедник — самый крупный в Татарстане и один из крупнейших в Европе — находится в нашем районе. Леса занимают 9082,08 га, что составляет 90 % всей территории заповедника. Какую площадь занимает заповедник?

3. При весеннем таянии снега с близлежащих полей смыывается почвенный слой. Эта огромная масса (в среднем около 500 тонн в год) попадает в малые реки, протекающие по территории заповедника, далее эта масса оседает в заповедных озерах. Так, Раифское озеро, максимальная глубина которого еще 20 лет назад составляла 21 метр, обмелело к настоящему времени на два метра, а площадь его сократилась с 38 до 36 га. На сколько процентов обмелеет озеро и сократится его площадь через 10 лет? Какие меры вы можете предложить для спасения Раифского озера?

4. При изучении темы «Диаграммы» в 6 — м классе использую следующие данные: 85 % всех лесных богатств Татарстана лиственные леса, 27 % — дуб, 14 % — липа, 11 % — берёза, 24 % — осина, 12 % — сосна.

Во-вторых, можно использовать игровые моменты урока на этапе актуализации знаний, умений, навыков. Решая примеры устного счёта, учащиеся по буквам составляют, например, фамилию автора Свияжского моста инженера Николая Аполлоновича Белелюбского.

В-третьих, это уроки — заочные путешествия. Я практикую заочные путешествия по историческим, достопримечательным местам родного края, путешествие во времени в прошлое своего края.

Например:

При изучении темы: «Единица измерения времени — век» к тысячелетию Казани был проведен урок — путешествие на машине времени в далёкое прошлое к истокам рождения Казани, татарского народа, нашего края.

Наш край славится своими родниками, холмами, вишнёвыми и яблоневыми садами. И у каждого из них своя история, своя тайна, о которых можно говорить интересным языком математики.

В-четвёртых, это уроки, приуроченные к юбилейным датам. Изучение программного материала по математике в тесной связи с общественно — важными событиями повышает социальную значимость деятельности учащихся.

Например:

Изучение темы: «Решение уравнений» можно связать с 65-летием Великой Победы. Я провела урок по теме «Эти страшные числа войны», где каждый корень решенного уравнения — это число, которое напоминает людям о страшной правде войны.

В-пятых, это уроки, посвящённые знаменитым людям нашего края и истории своей родословной. Ученики должны хорошо знать родословную своей семьи. Со своими учащимися я провела исследовательскую работу «Моя семья в годы Великой Отечественной Войны». Итогом этой работы стал цикл внеклассных мероприятий, посвящённых Великой Победе:

— «По страницам блокадной книги» (К 65-летию снятия блокады Ленинграда);

— «И помнит мир спасённый» (Об узниках фашистских лагерей смерти);

— «Детство, опалённое войной».

В-шестых, это изучение природы родного края, в процессе которого формируется экологическое мышление учащихся. Например, с учащимися младших классов можно провести исследовательскую проектную работу по теме: «Мы строим город Экоград». В ходе этой работы ребята узнают, какова площадь зелёных насаждений села, сколько тонн вредных веществ они могут очистить из воздуха, об экологических проблемах края и вносят свои предложения по улучшению экологической обстановки. Задачи экологического содержания позволяют формировать бережное отношение ко всему живому, личную ответственность за происходящее вокруг нас.

Ценность таких уроков заключается в том, что учащиеся в течение всего урока работают целенаправленно, с увлечением и интересом узнать больше о тайнах родного края.

Как учитель математики главной своей задачей считаю не только передачу учащимся определённой суммы знаний, но и развитие у них интереса к познанию истории, культуры родного края.

Изучение краеведения становится основой для гармоничного всестороннего развития личности школьника, создает тот нравственный стержень, который поможет юному человеку противостоять натиску бездуховности, сохранить чистоту души, богатые национальные традиции родного народа.

Роль уроков музыки в системе современного здоровьесберегающего школьного образования

Тройная Резида Газизовна, учитель музыки

МКОУ «СОШ №2 с углубленным изучением отдельных предметов» (г. Верхняя Пышма)

Егорова Анна Михайловна, аспирант

Уральский государственный педагогический университет

Здоровье детей является одним из важнейших показателей, определяющих экономический, интеллектуальный и культурный потенциал государства. Сегодня сохранение и укрепление здоровья детей — одна из главных стратегических задач развития страны. Она регламентируется и обеспечивается такими нормативно-правовыми документами как законы РФ «Об образовании» «О санитарно-эпидемиологическом благополучии населения», указы Президента России «О неотложных мерах по обеспечению здоровья населения Российской Федерации», «Об утверждении основных направлений государственной социальной политики по улучшению положения детей в Российской Федерации».

Много пишется и говорится о здоровьесберегающих технологиях в системе образования, но совершенно выпускается из вида тот факт, что в общеобразовательной школе имеется совершенно уникальный здоровьесберегающий предмет «Музыка», которому, к сожалению, в учебных планах отводится минимальное количество часов. В основе государственной политики в области культуры продолжает оставаться примитивное представление о том, что культура — необязательная часть сферы услуг, которая служит для развлечения людей, а между тем, сам по себе урок музыки в общеобразовательной школе обладает огромным терапевтическим эффектом.

Благотворное влияние музыки на человека уже не раз доказано учеными и врачами-практиками. «Ритм, мелодия, гармония проникают в глубины человеческой психики. Человек непосредственно реагирует на ритм произвольными телесно-двигательными реакциями, процессами дыхания, сердцебиения и др. Такая способность музыки послужила основой для возникновения нового научного направления — музыкотерапии или лечения музыкой» [3, с. 200].

Лечебное воздействие музыки на человека использовалось в Древнем Египте, Древней Греции, Древнем Риме. «Древняя медицина, врачевание неотделимы от искусства, мифологии, философии, естествознания. Эти области научного знания в дальнейшем отделились от медицины, но в Древнем мире составляли содержание врачевания» [3, с.193].

Основой музыкотерапии стали положения античных теорий. «Пифагор считал музыку панацеей от всех болезней души и тела. С помощью различных мелодий, ритмов, ладов Пифагор успокаивал скорбь и гнев, снимал раздражительность и страх. Другими словами, музыка

была своего рода «целebным составом». Такую работу Пифагор называл «музыкальным врачеванием» [3, с. 194]. Платон также указывал на целebное воздействие музыки и пения. Он считал, что без пения лекарство теряет свою силу. Идеи Пифагора и Платона находят свое развитие в работах Аристотеля. Изучая музыкальные лады и специфику музыкальных инструментов, он приписывал им различную степень воздействия на человека.

На сегодняшний день существует множество научных направлений, школ, центров музыкотерапии. Современные ученые так объясняют влияние музыки на здоровье: музыкальные звуки создают энергетические поля, которые заставляют вибрировать каждую клетку нашего организма. Мы поглощаем «музыкальную энергию», и она изменяет ритм нашего дыхания, кровяное давление, частоту сердечных сокращений. Одна музыка помогает одолеть трудности, превозмочь боль, обрести душевную стойкость, прибавляет силы. Другая — способна ввергнуть в коматозное состояние, заставить паниковать или вызвать тошноту [2].

Так, например, романтическая музыка Шуберта, Шумана, Чайковского, Шопена, Листа помогает снять стресс, сконцентрироваться; мажорные мелодии джаза, блюза, регги поднимают настроение, избавляют от депрессии, разряжают накал чувств; медленная музыка в стиле барокко (Бах, Гендель, Вивальди, Корелли) дает ощущение устойчивости, порядка, безопасности и создает духовную стимулирующую среду, которая идеально подходит для учебы или творчества; религиозная и обрядовая музыка, грегорианские песнопения могут успокоить и привести в состояние умиротворения. Однако самый большой оздоровительный эффект на пациентов оказывают мелодии Моцарта. Этот загадочный феномен — «эффект Моцарта» — до конца пока не изучен. Интересным фактом является и то, что музыка Моцарта повышает умственные способности как у тех, кто любит Моцарта, так и у тех, кому его музыка не нравится. Рок-музыка, даже при небольшой передозировке, способна вызвать диссонанс, стресс и боль в организме.

Примерная программа по музыке предполагает освоение жанрового и стиливого многообразия музыкального искусства (классическая, народная, обрядовая, джазовая, современная). Наибольший процент приходится на зарубежное и отечественное классическое наследие. Таким образом, слушание и исполнение на уроке музыки композиторов-классиков, является элементом музыкотерапии.

Кроме того, многообразие видов музыкальной деятельности на уроке (пение, восприятие музыки, игра на музыкальных инструментах и ритмическая декламация, музыкально-двигательные игры и упражнения) имеет свое терапевтическое значение.

«Свойства голоса являть чувства и эмоции наилучшим образом проявляются в искусстве пения. Распевать в любом случае полезно, даже если нет ни слуха, ни голоса. Научившись выражать свое состояние голосом, человек получает эффективнейшее средство для снятия внутреннего напряжения и для самовыражения. Искусство пения — это, прежде всего правильное дыхание, которое является одним из важнейших факторов здоровой жизни. Из всех средств музыкотерапии самое сильное влияние на тело оказывает именно пение. Когда человек болеет, голос его «садится», становясь глухим и бесцветным. Собственным пением мы можем воздействовать на болезненный орган или систему, возвращая в него здоровую вибрацию. Методы вокалотерапии (именно так называется лечение пением) активно используются во всем мире для лечения и профилактики как физических, так и психических расстройств: неврозов, фобий (навязчивые, болезненные страхи перед чем-либо), депрессии (особенно если она сопровождается заболеваниями дыхательных путей), бронхиальной астмы, головных болей и др.» [4].

Глава российской музыкотерапевтической школы, руководитель научно-исследовательского Центра музыкальной терапии и медико-акустических технологий С. Шушарджан обнаружил, что правильная постановка дыхания (без чего невозможен грамотный вокал) приводит к резкому повышению всех резервных возможностей человеческого организма.

«Пение активизирует в человеке энергетические центры, которые, в свою очередь, влияют на связанные с ними жизненно важные органы и системы. Пение благотворно действует на почки, на железы внутренней секреции, массирует гортань, щитовидную железу, сердце. От того, как мы дышим, во многом зависит состояние нашего здоровья. Дыхание нижней частью грудной клетки — наиболее экономичное. К сожалению, большинство людей дышат верхней и средней частями. Это приводит к гипервентиляции. Человек заглатывает избыток кисло-

рода, тратит на это много лишней энергии. Пение как раз и помогает наладить правильное дыхание» [4].

«Психотерапевтический эффект от восприятия музыки может проявляться в разрядке внутренних переживаний, выраженных во внешних движениях: покачивания рук, корпуса и др. Эмоциональное переживание музыки оживляет воспоминания, один образ ассоциируется с другими образами, перед человеком мысленно разворачивается его собственная жизнь. «Проживание» неких забытых событий, возникших в результате ассоциаций, и является основным методом лечения в психоанализе. Как под воздействием звуковой волны может разрушиться мост, так и в этом случае, музыкальные вибрации разрушают психодинамический комплекс, вызвавший невротическое заболевание» [3, с. 203].

Игра на детских музыкальных инструментах и ритмическая декламация развивают чувство ритма, усиливают двигательную, вокальную и речевую активность, координируют движения, позволяют детям сочинять элементарную музыку, простейшую импровизацию. «Дети легко осваивают игру на барабанах, тимпанах, деревянных колодушках, колокольчиках, тарелках, треугольниках, бубнах, кастаньетах, металлофонах и др. Игра на этих инструментах не требует специальной подготовки, но заменяет словесное выражение чувств, освобождает подавленные эмоции. Простейшая импровизация начинается с детских считалочек, ритмической декламации, пения. С помощью инструментальной игры можно создать ситуацию «разговора» или «ссоры» между разными музыкальными инструментами, или поиграть в «эхо»» [3, с. 210].

Музыкально-двигательные игры активизируют творческое самовыражение учащихся, «обеспечивают развитие мелкой моторики и координации движений учащихся, создают условия для развития навыков общения, становятся источником новых впечатлений и переживаний, формируют механизмы адаптации» [3, с. 208].

Современное музыкальное образование в школе, основанное на идеях музыкального воспитания Б.А. Асафьева, Б. Яворского, К. Орфа, З. Кодая, включает элементы психотерапии, способствует снятию негативных эмоциональных состояний, приносит в обучение оздоравливающий эффект.

Литература:

1. Влияние музыки на здоровье детей. — URL: <http://muz-drav.ru/>
2. Казакевич А. Какая музыка полезна для здоровья. — URL: <http://shkolazhizni.ru/archive/0/n-13906/>
3. Федорович Е.Н., Тихонова Е.В. Основы музыкальной психологии: Учеб. пособие / Урал. гос. консерватория им. М.П. Мусоргского. — Екатеринбург, 2010. — 219 с.
4. Электронный ресурс. — URL: http://www.referat-sochinenie.ru/add/psihologiya/vokaloterapiya_pri_okazanii_psihologicheskoi_pomoshi.html

Межэтнические отношения учащихся школы

Селюкова Екатерина Алексеевна, кандидат педагогических наук, доцент;

Фокина Маргарита Николаевна, студент

Ставропольский государственный университет

В настоящее время одной из важнейших проблем воспитания является формирование личности нового человека, носителя гуманистических, толерантных идей в системе межэтнических отношений. Значительная роль в решении этой проблемы принадлежит школе как важнейшему институту социализации личности. Условия проживания большого числа этносов на ограниченной территории объективно приводят к росту межэтнической напряженности, и в связи с этим толерантность выступает в качестве формирующей основы культуры межнационального общения.

Проблема культуры межэтнического взаимодействия и толерантности особенно актуальна для полиэтнических регионов нашей страны. Это одна из наиболее сложных проблем из тех, с которыми когда-либо сталкивались педагоги. Формирование этнотолерантного сознания школьника является основой формирования межэтнической толерантности личности.

Межэтническая нетерпимость представляет собой симптом, указывающий на наличие опасной для жизни общества болезни — насилия. И хотя всестороннее, непрерывное воспитание в духе мира прав человека и демократии является самым эффективным средством, все же необходимы усилия по эффективному реагированию на появление самых ранних симптомов межэтнической интолерантности.

Толерантность — явление сложное и многогранное. Ее формирование происходит в процессе межличностных контактов, приобщения человека к ценностям других культур, взаимодействия с представителями иных этнических и социальных общностей. Однако современные педагоги являются сторонниками идеи целенаправленного воспитания толерантного сознания [1, с. 127].

Толерантность является важнейшим условием нахождения компромиссов, преодоления конфликтов. Проблема межэтнической толерантности в настоящее время обрела международный смысл.

Генеральный директор ЮНЕСКО Ф. Майор, в обращении ко всем людям, ответственным за образование, отчетливо обозначил основные принципы обучения и воспитания подрастающих поколений в духе терпимости. Среди важнейших из них обозначены следующие:

- воспитание в духе открытости и понимания других народов, многообразия их культур и истории;
- обучение пониманию необходимости отказа от насилия, использованию мирных средств разрешения разногласий и конфликтов;
- привитие идей альтруизма и уважения к другим, солидарности и сопричастности, базирующихся на осоз-

нании и принятии собственное самобытности и способности к признанию множественности человеческого существования в различных культурных и социальных контекстах [4, с. 117].

Особенно велико влияние сложившейся этнической ситуации на процесс социализации подрастающего поколения, поскольку от того, какие установки на процесс общения личности с миром, окружающими людьми будут заложены в сознании молодежи, зависит будущее. Позиция этнической толерантности, терпимости и доверия — основа для осуществления выбора будущих поколений в пользу мирного сосуществования человечества.

Межэтнические отношения могут рассматриваться не только как взаимные отношения этнических групп друг к другу, но также и как система сформировавшихся между ними связей, обладающих конкретным психологическим содержанием и отражающаяся в статических и динамических особенностях этих отношений.

Исходя из определения межгрупповых отношений как отношений между группами, можно рассмотреть межгрупповое восприятие как взаимное восприятие групп, а не отдельных их членов, как групповое образование, обладающее характеристиками, отличающими его от восприятия межличностного.

Т.Г. Стефаненко выделяет такие характеристики межгруппового восприятия:

- 1) структурную: согласованность — высокую степень совпадения представлений членов какой-либо группы о ней самой или чужой группе; унифицированность — высокую степень переноса представлений о группе на ее отдельных членов;
- 2) динамическую — большую устойчивость (ригидность, консервативность) межгрупповых социально-перцептивных процессов по сравнению с процессами межличностными;
- 3) содержательную — тесную связь когнитивных и эмоциональных компонентов, большую оценочность, чем при восприятии межличностных отношений [7, с. 294].

Условия проживания большого числа этносов на ограниченной территории приводит к росту межэтнической напряженности. В связи с этим социально-психологические взаимодействия этнических групп часто приобретают конфликтный характер. Сегодня этническая нетерпимость уже является реальной формой проявлений кризисных трансформаций многонационального общества. Зоны межэтнической напряженности, зараженные этнофобиями, порождающие потоки миграции, с полным основанием можно назвать зонами этнической нетерпимости.

Именно в школе личность активно включается во взрослую жизнь, формирует свою идентичность, осваивает

различные социальные роли. Глобальная жизненная ориентация зависит от того, как личность будет относиться к миру в целом, к себе и другим в этом мире.

Позиция терпимости и доверия — это основа для осуществления выбора будущих поколений в пользу мирного сосуществования человечества. Укоренение в школе духа толерантности, формирования отношения к ней как важнейшей ценности общества — значимый вклад школьного образования в развитие культуры мира на Земле.

Известно, что знание культур других этносов, национальностей развивает творческую личность, свободную от предрассудков и стереотипов мышления. Следовательно, одним из способов воспитания толерантности у школьников является ознакомление их с культурами разных народов [2, с. 58].

Таким образом, педагогические задачи национально-культурного воспитания толерантности состоят в следующем: глубокое и всестороннее овладение культурой своего народа; формирование представления о многообразии культур в России и мире; создание условий для интеграции учащихся в культуры других народов; развитие умений и навыков продуктивного взаимодействия с носителями различных культур; воспитание в духе мира; развитие этнотолерантности; воспитание уважения к истории и культуре других народов; создание поликультурной среды как основы для взаимодействия личности с элементами других культур; формирование способности учащегося к личностному культурному самоопределению.

Развитие межэтнической толерантности школьника в процессе изучения региональной культуры требует совершенствования занятий по изучению традиций, обычаев, правил, ритуалов, фольклора, искусства на основе рационального сочетания форм и методов, направленных на постижение национальных и общечеловеческих ценностей, основ мировой и отечественной культуры, раскрывающих целостную картину мира и обеспечивающих осмысление его ребенком. Поэтому возникает необходимость в разработке концепции формирования межэтнической толерантности у школьников на основе изучения этнической культуры, народов, проживающих на одной территории, как основного фактора их интенсивного развития и духовного самообогащения [5, с. 26].

В педагогике накоплен значительный опыт фрагментарного использования: регионального материала на уроках в общеобразовательной школе (А.Р. Батыршина, Г.И. Веденева, Г.Н. Волков, Н.М. Головин, Л.Л. Дадон, А.Н. Матвеева, З.В. Чашина и др.), однако, в их исследованиях вопрос о специфике знакомства детей с явлениями этнической культуры с целью формирования у них межэтнической толерантности не актуализировался.

Несомненно, что все люди входят в какую-либо социальную группу, являясь творцами и потребителями культурных ценностей, но при этом они остаются представителями всего человечества, т.к. в любой культуре всегда присутствует общечеловеческое начало, раскрывающее сущностную природу человека, являющееся ее неотъем-

лемой частью со времени возникновения самого общества и самой культуры. Важность этих положений обуславливается тем, что именно культура может стать тем средством, с помощью которого люди находят взаимопонимание и увлеченность другой этнической, не менее интересной культурой, искусством, традициями, фольклором, что способствует формированию у них толерантности [3, с. 33].

К изучению этого феномена можно подойти с позиций исследований, раскрывающих различные методологические подходы:

- онтологический подход (Н.А. Кормина, А.Ж. Овчинникова, В.А. Разумный, Е.Г. Яковлев),
- гносеологический (Э.В. Ильенков, А.С. Канарский, В.П. Копнин),
- семантический (Г. Гадамер, Э. Гуссерль, А.Ф. Лосев, Ю.М. Лотман, Г.Г. Шпет),
- культурологический (М.Я. Виленский, И.Ф. Исаев).

Формирование межэтнической толерантности у школьников с опорой на онтологический подход базируется на: совокупности теоретических положений, необходимости развития способностей к рефлексии внутреннего мира ребенка, умении принимать неординарные решения в процессе познания этнической культуры народов своего региона, эмоциональной отзывчивости на объекты и явления этнической культуры и желании активно выразить себя в диалоге субъектов и культур; закономерностях; от активности школьника как субъекта, включенного в многообразие контактов с объектами и явлениями этнической культуры, яркости открытий духовных ценностей народов, проживающих на территории региона, от наделяния явлений культуры личностным смыслом зависит эффективность формирования этнотолерантного сознания у школьника; принципах гуманизации осознанного онтологического единства ребенка с миром, синтеза чувственного, рационального и рефлексивного, субъект-субъектного взаимодействия (диалога субъектов, диалога культур), индивидуального развития этнотолерантных качеств личности и творческой активности.

Педагогические условия, ведущими из которых являются: систематизация чувственных образов культуры родного края с опорой на интенциональность духовной жизни; раскрытие смысла и значения свойств объектов на основе выделения рационального; развитие рефлексии у школьника [8, с. 32].

А также необходимо учитывать следующие условия, необходимые для эффективного развития межэтнической толерантности школьников: учет возрастных особенностей школьников при отборе произведений этнической культуры народов региона; учет специфики этнопсихологических особенностей элементов культуры родного края; воспитательные возможности субъектно-объектных и субъектно-субъектных отношений в диалоге культур; комплексное: воздействие культуры на этнотолерантное отношение к лицам, принадлежащим к разным этносам; использование тренингов, игровых форм и приемов об-

учения и воспитания, приучающих к толерантному отношению, общению между собой детей разных наций и народностей; обеспечение тесной связи с родителями, семьей, что дает возможность «раздвинуть» рамки урока, связать его с жизнью, дать возможность толерантности быть деятельной;

Учитель должен научить ребенка основным приемам урегулирования конфликтов: обсуждению, дискуссии и дебатам, критическому мышлению, разрешению конфликтов (конфликтная компетентность, владение различными способами разрешения конфликтов), примирению, решению проблем и задач на основе сотрудничества, овладению альтернативными способами конструктивного разрешения конфликтов, разновидности позитивного отношения к различиям между людьми [7, с. 216].

Таким образом, содержание школьных программ должно дать более широкую перспективу, учитывая

и новые проблемы, а предметы должны излагаться в контексте их взаимоотношений и взаимозависимости [6, с. 74].

Ведущая роль в преобразовании будущего общества отводится учителю. На него возлагаются большие надежды в формировании личности человека. Он должен как можно активнее вырабатывать у учащихся умение кооперироваться, учитывая разнообразие мира, в котором они живут. Необходимо учиться общаться и конструктивно работать с теми, кто совсем другой и не похож на отдельную личность, что чрезвычайно важно для умения жить в многоголом мире. Изучение этнической культуры народов региона, где живет ребенок, будет являться эффективным средством формирования межэтнической толерантности у школьников. Способность, принимать других и взаимодействовать с ними может быть и есть одно из качеств, определяющих выживание человека.

Литература:

1. Бондырева, К.С. Колесова, Д.В. Толерантность: введение в проблему, — Москва МПСИ; Воронеж НПО «МОДЭ», 2003. — 240 с.
2. Бромлей, Ю.В. Национальные процессы в СССР: в поисках новых подходов. Текст. / Ю.В. Бромлей. — М.: Наука, — 1985. — 208 с.
3. Валитова, Р.Р. Толерантность: порок или добродетель? // Вестник Моск.ун-та. — Сер.7. Философия, — 1996, — №1, — с. 33—34.
4. Грушевицкая, Т.Г. Основы межкультурной коммуникации /Т.Г. Грушевицкая, В.Д. Попков, А.П. Садохин. — М.: ЮНИТИ-ДАНА. — 2002. — 352 с.
5. Пименова, В.Н. Знать и ценить культуру друг друга. Текст. / В.Н. Пименова, Л.Н. Михеева // Педагогика, — 1990. — №6. — с. 25—27.
6. Рюлькер, Р. Поликультурное образование: реформа учебных программ Текст. / Р. Рюлькер // Перспективы: вопросы образования, — 1993.— №1. — с. 64—80.
7. Стефаненко, Т.Г. Этнопсихология: Учебник. Издание 4-е, испр. и доп. М.: Аспект Пресс — 2009—368 с.
8. Тайчинов, М.Г. Развитие национального образования в пол и культурном, многонациональном обществе. Текст. М.Г. Тайчинов // Педагогика, — 1999. — №2. — с. 30—35.

Отражение проблемы развития самостоятельной деятельности учащихся в теории и методике обучения биологии

Смирнова Юлия Александровна, учитель биологии, аспирант
ГБОУ гимназия №116

Российский государственный педагогический университет им А.И. Герцена (г. Санкт-Петербург)

Развитие самостоятельной деятельности учащихся при обучении биологии имеет свою историю становления и свои традиции в теоретическом освещении и реализации основных положений в практике работы школы.

Проблемой разработки организационно-практических вопросов вовлечения школьников в самостоятельную деятельность занимался ещё в XVII веке Я.А. Коменский. Ученый писал о том, что учить надо так, «чтобы ни у учащихся, ни у учащихся не было обременения или скуки, чтобы обучение происходило скорее с величайшим удо-

вольствием; учить основательно, не поверхностно ... продвигая учащихся к истинным знаниям» [8 с. 245]. При изучении предмета необходимы не только внимание к изучаемому материалу и усвоению готовых знаний, но и важна собственная познавательная деятельность ученика.

К.Д. Ушинскому также глубоко импонировала идея самостоятельности учащихся в обучении. Ее он противопоставлял скуке, как источнику множества детских проступков и даже пороков. «...В душе дитяти, — писал Ушинский, — сильнее всего выказывается стремление к

самостоятельной деятельности» [18, т. 8, с. 90]. Вот почему реорганизацию процесса образования и воспитания в современной ему школе Ушинский представлял себе только в плане организации серьезной и интересной творческой работы ученика. Стремление школьника к самостоятельной деятельности играет решающую роль в учебном процессе. Если на уроке ему не дается материал для собственной мыслительной деятельности, наступает самое страшное, что может быть в обучении — скука. «Причина скуки, — говорит К.Д. Ушинский, — всегда одна и та же — недостаток душевной деятельности». Так, скука возникает от однообразия впечатлений, от слишком большого разнообразия их: но в обоих случаях она возникает от одного и того же».

По мнению К.Д. Ушинского, учитель, готовясь к вовлечению учащихся в процесс выполнения самостоятельных работ, концентрирует свое внимание только на разработке их содержания, взятого само по себе, порой безотносительно к интересам детей и уровням их познавательной деятельности. В тщательно подготовленном объяснении учителя или задании для самостоятельной работы часто не хватает того, что возбудило бы интерес у детей, подняло их активность. В силу этого учащихся угнетает внутренняя бездеятельность, и они по-своему пытаются удовлетворить свою потребность в деятельности.

Самостоятельную деятельность учащихся, выполнение ими самостоятельных работ К.Д. Ушинский считает «единственно прочным основанием всякого плодотворного учения». При этом он подчеркивает необходимость учета возрастных особенностей учащихся.

Уделял внимание самостоятельной деятельности школьников и Л.Н. Толстой, он создал свою оригинальную концепцию обучения детей. Исходным положением этой концепции является учет жизненного опыта ребенка, предоставление ему максимальной свободы в действиях на основе широкого развертывания в процессе обучения самостоятельной работы, как средства развития творческих сил и способностей учащихся [17]. По мнению Л.Н. Толстого ученик черпает необходимые сведения для того, чтобы включиться в творческую деятельность из личного опыта, окружающей его среды, разнообразных эмоциональных воздействий на него жизненных ситуаций и слова учителя.

Продолжая развивать дидактические идеи К.Д. Ушинского и Л.Н. Толстого, представители марксистской педагогики подходили к решению проблемы активности и самостоятельности школьника в единстве ее психолого-педагогического и дидакто-методического аспектов. Так А.В. Луначарский, П.П. Блонский и др. считали, что школа должна создавать благоприятную обстановку, живя в которой ученик мог бы проявить свою инициативность, самостоятельность, творчество. Самостоятельное осмысление данных, критическая их переработка, применение теоретических положений, выводов к объяснению ранее усвоенных или вновь приобретаемых фактов, явлений рассматривались как наиболее действенные средства раз-

вития познавательной самостоятельности. Н.К. Крупская в своих работах выдвигала идею самостоятельного добывания знаний, самообучения и самообразования. Роль учителя она видела в том, чтобы «...научить учащихся самостоятельно учиться, вооружив их приемами и методами приобретения знаний» [9].

Проблема развития творческих способностей учащихся и поиски средств организации их самостоятельной деятельности занимает большое место и в зарубежной дидактике. Интересными являются суждения Дж. Брунера. В работах «О познании», «К теории обучения» [2] наиболее эффективным средством обучения Дж. Брунер провозглашает самостоятельные открытия знаний школьником, самостоятельный поиск, который заключается в преобразовании, перегруппировке и перестановке изучаемых фактов и явлений. Главную роль здесь играет построение гипотезы, сопровождающееся поиском и открытиями. В этом случае учитель не сообщает готовые знания, а в сотрудничестве с учащимся включается в их поиск. Сам процесс открытия учеником знания делает его создателем этого знания, первооткрывателем (разумеется, для себя) новых связей и отношений. В результате такого обучения у школьника формируются внутренние мотивы учения.

С.Л. Рубинштейн отмечал: «Существуют ... два вида учения, или точнее, два способа научения и два вида деятельности, в результате которых человек овладевает новыми знаниями и умениями. Один из них специально направлен на овладение этими знаниями и умениями как на свою прямую цель. Другой приводит к овладению этими знаниями и умениями, осуществляя иные цели. Учение в последнем случае — не самостоятельная деятельность, а процесс, осуществляющийся как компонент и результат деятельности, в которую он включен» [15]. Учение будет осуществляться как самостоятельная деятельность, если овладевает не только знаниями, но и способами их приобретения. Эти способы не даны в готовом виде, а самостоятельно строятся.

На повышение роли самостоятельности учащихся в учебном процессе и уделение этому внимания в педагогике, указывал в своих работах Б.П. Есипов, ученый обосновал роль, место и задачи самостоятельной работы в учебном процессе. Б.П. Есипов подчеркивал, что активность в учении означает сознательное, волевое, целенаправленное выполнение работы [7]. А это условие необходимо для овладения знаниями, умениями и навыками, которые используются в самостоятельной деятельности при обучении биологии.

Более детально, применительно к процессу обучения биологии, проблема организации самостоятельной деятельности учащихся рассматривалась в трудах по методике преподавания биологии.

Первая рекомендация по организации учебного процесса появилась в XVII в. у В.Ф.Зуева в предисловии к учебнику «Начертание естественной истории, изданное для народных училищ Российской империи по высочай-

шему повелению царствующей императрицы Екатерины Второя» [1]. Автор первого учебника по естествознанию призывал активизировать обучение, привлекая учеников к распознаванию и описанию своими словами натуральных объектов, нахождению их мест обитания на географических картах, а затем к последующему обсуждению материала.

Профессор Петербургского университета А.Н. Бекетов установил ценное методическое положение о том, что к самостоятельности учащихся необходимо приучать планомерно, воспитывая у них самостоятельное мышление, руководя самостоятельными работами, развивая наблюдательность. Ученый выступал против догматического обучения «Дедуктивное преподавание обогащает школьников знаниями и готовыми выводами, но не вызывает деятельности мысли, заставляя работать только память. Это снижает образовательное значение естествознания» [3].

Многие высказывания А.Н. Бекетова были созвучны с идеями педагога К.К. Сент-Илера, написавшего учебник по зоологии в 1869. В этом учебнике он сделал попытку решения важной методической проблемы самостоятельных работ учащихся по зоологии. В главе «Для молодых читателей моих» Сент-Илер дал подробные указания, как содержать животных, ухаживать и наблюдать за ними, для чего и написал ряд «задач по зоологии» — планов для наблюдений [4].

В XIX веке вопросы организации учебной деятельности начинают рассматриваться с позиции усиления элемента самостоятельности в обучении. Причем, в этот период времени, возникает проблема отбора содержания обучения и использования различных методов обучения, так как именно методы организуют деятельность учителя и ученика в процессе обучения.

На решение методической проблемы — соответствие содержания школьного курса естествознания уровню развития биологической науки и соответствие методов обучения содержанию школьного предмета была направлена деятельность А.Я. Герда. Так, талантливый методист — биолог середины XIX века, А.Я. Герд на первое место выдвигал методы преподавания, воспитывающие самостоятельность мышления, наблюдательность и познавательный интерес. Он выносит на первый план рассуждение, выводы, обобщения на основе наблюдаемых фактов как формы мышления, которыми должны овладеть учащиеся. А.Я. Герд критиковал принятый в то время «излагательный метод», преподавания при котором ученики оставались пассивными, а весь процесс усвоения знаний сводился к механическому заучиванию готовых сведений из учебника или, сообщенных непосредственно самим преподавателем. «Ясно, что такие знания, усвоенные лишь памятью, не могут будить интереса: природа со всей своей жизнью остается для детей чужой, а усвоенные знания быстро испаряются» [6]. «Крайне полезно, — писал А.Я. Герд, — организовать в школе самостоятельные практические работы детей, способные воз-

будить в них самостоятельность, столь необходимую для успеха всех дальнейших занятий».

В конце XIX века в школу из науки начинают проникать такие элементы методологии, как наблюдение, гипотеза, эксперимент. И учителя ставят задачу развития у учащихся элементарных умений самостоятельной деятельности.

Большое влияние на развитие методики естествознания в начале XX века оказали труды В.В. Половцова. Ученый отмечал, что в процессе обучения необходимо развивать самостоятельную деятельность учащихся по поиску и добытию новых знаний [12]. Половцов настаивал на вовлечении учащихся в разнообразную деятельность, особое место в которой он отводил практической деятельности. Так, в предисловии к «Краткому учебнику ботаники» В.В. Половцов пишет: «Необходимо стремиться к тому, чтобы ученики самостоятельно воспроизводили и исследовали подлежащие изучению явления дома или в особо отведенное для этого время в классе» [13]. А в специально написанном к учебнику пособию «Практические занятия по ботанике» автор отмечает: «Очень важное образовательное значение имеют задачи... требующие самостоятельного исследования, в котором должно выбрать и применить для решения надлежащие приемы. Этот элемент самостоятельного исследования имеет огромную педагогическую ценность» [14].

После Октябрьской революции уже к началу 1918 учебного года активизация всей школьной работы рассматривается как путь массового воспитания самостоятельности и инициативности школьника. В этот же период была выдвинута и идея стимулирования познавательной деятельности, доверия к познавательным возможностям детей. В своих статьях и устных выступлениях педагогов настоятельно подчеркивалось, что усвоение материала будет сознательным, прочным при «исследовательском» подходе к изучению явлений природы и «активной, трудовой проработке этого материала» [11]. Благодаря «исследовательскому методу», ребенок приобретает приемы и навыки самостоятельной элементарной исследовательской работы; «на слово он не верит, ... ему нужны личные наблюдения, нужны первоисточники», как можно больше «самостоятельности в проработке материала» [9, т. 3, с. 249].

Поворот школы к запросам жизни, стремление придать образованию действенный характер, преодолеть отрыв теории от практики послужили в первом десятилетии строительства советской школы значительным толчком и в теоретической разработке отдельных аспектов самостоятельной деятельности в плане конкретизации ее познавательной структуры.

В литературе, в этот период появился ряд книг и статей (Б.В. Всесвятского, Б.Е. Райкова, К.П. Ягодковского и др.), в которых структура познавательной деятельности учащихся сближается со структурой познавательной деятельности ученого. При этом основной тезис состоял в том, что школа не должна давать знаний: ее дело — только научить работать [11, с. 21]. Естественно, такой подход

в конечном итоге приводил к универсализации исследовательского метода в обучении, к противопоставлению творческой деятельности ученика деятельности воспроизводящей [16].

В конце 20-х и в начале 30-х гг. в советской педагогической науке наблюдается некоторое смещение акцента исследования с выяснения сущности самостоятельной деятельности на описание опыта школ, в которых ученики привлекались к выполнению тех или иных видов самостоятельных работ. Этот период был достаточно богатым в отношении разработки методического аспекта организации самостоятельных работ, особенно по вопросам обучения учащихся навыкам самостоятельной работы с учебником и книгой. Именно в этот период была опубликована статья Н.К. Крупской «Как самостоятельно работать с книгой». В ней подробно описывалась методика работы с книгой. Н.К. Крупская в своих работах выдвигала идею самостоятельного добывания знаний, самообучения и самообразования. Роль учителя она видела в том, чтобы «...научить учащихся самостоятельно учиться, вооружив их приемами и методами приобретения знаний». [9, т.3, с. 556–557].

В 1950-х годах крупнейшим событием в методике преподавания биологии стало обоснование теории развития биологических понятий, сделанное группой ученых под руководством Н.М. Верзилина. В учебнике по общей методике преподавания биологии Н.М.Верзилин и В.М.Корсунская подчеркивали, что применение различных методов обучения биологии предусматривает определенную степень самостоятельности учащихся, потому что без пробуждения их мысли нет и понимания, и сознательного усвоения знаний; т.е. развитие самостоятельности учащихся определяется системой методов обучения. А значит, цель обучения и воспитания — подготовка учащихся к самостоятельному мышлению и самостоятельной практической деятельности. Достижению этой цели способствует субъект — субъектные отношения учителя и ученика, причем учитель должен организовывать познавательную деятельность учащихся, независимо от степени их самостоятельности и активности [5].

Вопросами развития самостоятельной деятельности школьников как элемента воспитания занималась В.М. Корсунская. В.М. Корсунская утверждала, что среди методов обучения необходимо выбирать те методы и методические приемы, которые бы нацеливали учащихся на самостоятельную и активную деятельность. Среди умений, которыми должны овладеть учащиеся, особое значение имеет самостоятельная работа с литературными источниками, изготовление самодельных пособий, планирование своей работы, самостоятельную постановку опытов, экспериментов и ведение исследований с фиксированием результатов и формулированием выводов [5].

В работах А.Н. Мягковой, посвященных методике обучения биологии, говорится о таком сочетании методов на уроке, которое способствовало бы оптимальному соотношению деятельности учителя и учащихся. Чтобы ученики становились в позицию субъекта обучения, учителю необходимо больше внимания уделять организации их деятельности на уроке: самостоятельная работа с различными источниками информации, натуральными объектами, учебником и т.д.; выбирать методы и методические приемы в соответствии со спецификой содержания, возрастными особенностями учащихся и условиями школы [10].

Самостоятельная учебная деятельность развивает у ребенка целеустремленность, сознательность, самостоятельность и самодеятельность в получении новых знаний и использовании их на практике. А формой осуществления сознательности в обучении является — активность учащихся, достигаемая благодаря занимательности преподавания. Поэтому, очень важно научиться управлять деятельностью учащихся, организуя ее с учетом индивидуальных и возрастных особенностей.

Исторический экскурс в педагогику и методику преподавания биологии позволил выявить позиции ученых по вопросам содержания и организации самостоятельной деятельности, ее значению в развитии научного мышления, формировании биологических знаний и общеучебных умений.

Литература:

1. Боровицкий П.И., Винниченко П.Ф., Крамаров Д.Я., Тулякова Г.М., Яковлева О.С. Методика преподавания естествознания / под общей редакцией П.И. Боровицкого. — Л.: государственное учебно-педагогическое издательство министерства просвещения РСФСР Ленинградское отделение, 1955. — 668 с.
2. Брунер Дж. Исследование развития познавательной деятельности. Пер.
3. Верзилин Н.М., Корсунская В.М. Общая методика преподавания биологии. — М.: Просвещение, 1983. — 384 с.
4. Верзилин Н.М. Проблемы методики преподавания биологии. — М.: Педагогика, 1974. — 233 с.
5. Верзилин Н.М., Корсунская В.М. Общая методика преподавания биологии. Учебник для студентов биол. Фак. Пед. Ин-тов. — 3 — изд. — М.: Просвещение, 1976.
6. Герд А.Я. О методике преподавания описательных естественных наук. «Учитель», 1866, №2.
7. Есипов Б.П. Самостоятельная работа учащихся на уроках. М.: Учпедгиз, 1961—231 с.
8. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения (Великая дидактика): В 2 т. Т.1 — М.: Педагогика, 1982—476 с.
9. Крупская Н.К. Педагогические сочинения. В 10-ти т. М.: Педагогика, 1971. — 260 с.

10. Мягкова А.Н., Комиссаров Б.Д. Методика обучения общей биологии: Пособие для учителей. — М.: Просвещение, 1985. — 287 с.
11. Пидкасистый П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении. — М., 1980. — 240 с.
12. Половцов В.В. Избранные педагогические труды. — М.: АПН РСФСР, 1957. — 286 с.
13. Половцов В.В. Краткий учебник ботаники для школ II ступени и для самообразования. Издание четвертое. /Под ред. И с предисловием Г.Н. Бонча. — М.;Л.:ГИЗ., 1924.
14. Половцов В.В. Практические занятия по ботанике. Пособие к учебнику ботаники того же автора. Издание второе. — М.: Типография т-ва И.Д. Сытина, 1914.
15. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2-х т. /АПН СССР. Пидкасистый П.И., Коротаев В.И. Самостоятельная деятельность учащихся в обучении: Учеб. пособие. М.: МГПИ, 1978
16. Скаткин М.Н. Активизация познавательной деятельности учащихся в обучении. — М., 1965
17. Толстой Л.И. Сочинения / Л.Н. Толстой. — 5-е изд. — М., 1986
18. Ушинский К.Д. Собрание сочинений. — М.; Л., 1948—1950

Педагогические аспекты проблемы по улучшению методики преподавания математики в работе с одаренными детьми

Филиппова Наталья Васильевна, кандидат педагогических наук, ст.преподаватель
ГБОУ лицей №1524,
Российская экономическая академия им. Г.В. Плеханова (г. Москва)

Среднее образование в России находится в состоянии активного изменения, которое сопровождается внедрением новых образовательных и информационных технологий, осмыслением накопленного российского опыта среднего образования, сравнительным анализом его с зарубежным опытом. Российское образование постепенно становится частью единого образовательного пространства.

В целом, профильная направленность математического образования в школах, работающих с одаренными детьми, требуют переосмысления многих позиций во всем образовательном процессе — в содержании, формах, методах и средствах обучения и воспитания одаренных детей.

Структура профильной подготовки будущих абитуриентов технических, экономических или иных вузов на современном этапе вполне определилась, и включает в себя следующие составляющие: *гуманитарную, естественнонаучную, экономическую, производственно-практическую*. Естественнонаучная подготовка обеспечивает базу для овладения будущими абитуриентами основ наук по выбранной специальности. Она требует решения целого ряда проблем, связанных с оптимальным отбором содержания математики, структурных составляющих, постановкой целей и задач математических спецкурсов, разработкой критериев эффективности процесса усвоения одаренными учащимися предметных, специальных и профильно-ориентированных знаний.

Целью математического образования является получение математических знаний и выработки умения применять эти знания либо в решении прикладных задач, либо в строительстве и перестройке самого постоянно развивающегося здания математики [1].

Основные цели, стоящие перед математическим образованием, Л.Д. Кудрявцев характеризует следующим образом. Будущие абитуриенты должны уметь в пределах своей выбранной и осваиваемой специальности:

- 1) строить математические модели,
- 2) ставить математические задачи,
- 3) выбирать подходящий математический метод и алгоритм решения задачи,
- 4) применять для решения задачи численные методы с использованием современных систем компьютерной математики,
- 5) применять качественные математические методы исследования,
- 6) на основе проведенного математического анализа вырабатывать практические выводы [2].

Характерными особенностями математического образования по работе с одаренными детьми являются:

- непрерывность изучения и применения математики;
- фундаментальность математической подготовки;
- ориентированность курса математики на профильную направленность обучения одаренных детей.

Математическая подготовка таких детей складывается из изучения математики и ее применения по выбранному профилю обучения.

Концепция профессионально-педагогической направленности обучения будущих абитуриентов математики опирается на три фундаментальных концепции [3]:

- 1) методологическую концепцию диалектического единства теории и практики;
- 2) педагогическую концепцию развивающего обучения (теорию Л.С. Выгодского, заключающуюся в том, что обучение всегда должно опережать уровень достигну-

того развития, стимулировать его), спроектированную на процесс профильной подготовки одарённых детей — будущих абитуриентов — адекватно целям этой подготовки;

3) психолого-педагогическую концепцию обучения деятельности, то есть совокупности целесообразных ориентировочных, исполнительных и контрольных операций.

Профильная подготовка по математике должна осуществляться в следующих направлениях: мировоззренческом, психолого-педагогическом, узкоспециальном, методическом. Данные направления должны пронизывать практику преподавания математики одарённым детям на протяжении всего периода обучения.

Для формирования качеств обучения математики можно определить основные профильно-развивающие функции математического образования:

- созерцательно-профессиональные;
- профессионально-обучающие;
- профессионально-прикладные.

Одна из задач профильной направленности обучения математики одарённых детей состоит в том, чтобы помочь учащимся овладеть экономико-прикладным или технически-прикладным мышлением. В последнее время усилилось внимание исследователей в области ранней профилизации обучения математики к проблеме профессионального мышления, формируемого уже в стенах школы [4,5].

Общезвестна роль **логико-математического моделирования** в научном познании, которое не только позволяет устанавливать связи в понятийном аппарате наук, но и пополняет их новым содержанием, является существенным способом концентрации дальнейшего развития знания [6]. Посредством математических моделей становится возможным изучение более глубоких связей и отношений действительности. Математическая модель как совокупность математических структур, отображающих качественно-количественные стороны реального мира, облегчает процесс получения новой информации об исследуемом объекте.

Традиционным методическим принципом преподавания математики в школах России является принцип линейности изложения теории. Этот принцип предполагает последовательное изложение учебного материала, начиная с

описания неопределяемых понятий, формулировки аксиом и строгого доказательства теорем и описания приложений соответствующей математической теории.

Основными задачами преподавания математики одарённым детям в школах являются:

- формирование правильных представлений о предмете науки «Математика» и методика обучения математике с профильным содержанием;
- раскрытие роли математики для исследования как экономических, так и технических проблем и процессов в свете профилизации обучения;
- формирование практических навыков и умений у одарённых детей в решении профильных задач;
- знакомство с основными концепциями экономико-математическими и технически-математическими моделями и методами [7].

Таким образом, сущность математического образования одарённых детей состоит в том, чтобы показать учащимся основы и принципы, делающие математику необходимой частью профессиональных знаний как важной составляющей общечеловеческой культуры.

Для улучшения математического образования нужен переход к профильному обучению, который требует смены «качества образования», формирования содержания образования и определения приоритетных способов получения математического образования. При этом формирование информационной культуры будущего абитуриента из сегодняшнего школьника необходимо рассматривать как важную задачу в процессе уточнения содержания профильной подготовки учащегося в области информационных технологий. В этой связи представляется целесообразным особое внимание в курсе «Информационные технологии в математике» уделять изучению и освоению систем компьютерной математики.

Таким образом, для достижения комплексного интегрального применения знаний, полученных при изучении математических дисциплин, направленных на формирование из одарённого ребенка будущего гениального ученого в разных областях науки, необходимо объединить преподавание математики с новыми методами обучения на основе единого принципа профильной направленности.

Литература:

1. Денисова М.И., Беспалько Н.А. Применение математики к решению прикладных задач // Математика в школе, 1981, — №2. — с. 28–29.
2. Кудрявцев Л.Д. Современная математика и ее преподавание. — М.: Наука, 1980, 143 с.
3. Измайлова А.О., Махмутов М.И. Профильная направленность, как педагогическое понятие и принцип // Вопросы взаимосвязи общеобразовательной и профильно-технической подготовки молодых рабочих. — М.: НИИПТН АПН СССР. — 1982. — с. 4.
4. Бокарева Г.А. Современные системы профильной подготовки студентов. — Калининград, 1985. — 262 с.
5. Вергасова В.М. Активизация мыслительной деятельности студентов в высшей школе. — Киев, Вища школа, 1979, — 215 с.
6. Карапярян В.С. Моделирование как компонент деятельности учения: Автореф. дис. канд. психол. наук. — М., 1981. — 16 с.
7. Оконь В. Основы проблемного обучения. — М. Просвещение, 1990. — 208 с.

Психолого-педагогические особенности детей младшего школьного возраста

Чижишева Ольга Викторовна, аспирант

Глазовский государственный педагогический институт им. В.Г. Короленко

Какой же он, младший школьник, которому предстоит сложный путь изучения нового под руководством педагога, чей интерес к обучению предстоит пробудить педагогу?

Младший школьный возраст — этап развития ребёнка, который соответствует периоду обучения в начальной школе. Хронологические границы этого возраста различны в разных странах и в разных исторических условиях. Эти границы могут быть условно определены в интервале от 6—7 до 10—11 лет, их уточнение зависит от официально принятых сроков начального обучения [4, 74].

Поступление ребенка в школу ставит перед учреждением целый ряд задач в период работы с младшими школьниками:

- выявить уровень его готовности к школьному обучению и индивидуальные особенности его деятельности, общения, поведения, психических процессов, которые необходимо будет учесть в ходе обучения;
- по возможности компенсировать возможные пробелы и повысить школьную готовность, тем самым провести профилактику школьной дезадаптации;
- спланировать стратегию и тактику обучения будущего школьника с учетом его индивидуальных возможностей [5, 27].

Решение этих задач требует глубокой проработки психологических особенностей современных школьников, которые приходят в школу с разным «багажом», представляющим совокупность психологических новообразований предыдущего возрастного этапа — дошкольного детства.

Каждый возрастной этап характеризуется особым положением ребенка в системе принятых в данном обществе отношений. В соответствии с этим жизнь детей разного возраста наполняется специфическим содержанием: особыми взаимоотношениями с окружающими людьми и особой, ведущей для данного этапа развития деятельностью. Хотелось бы отметить, что еще Л.С. Выготский выделял следующие типы ведущей деятельности:

- младенцы — непосредственно эмоциональное общение;
- раннее детство — манипулятивная деятельность;
- дошкольники — игровая деятельность;
- младшие школьники — учебная деятельность;
- подростки — социально признаваемая и социально одобряемая деятельность;
- старшеклассники — учебно-профессиональная деятельность [1, 328].

Поступление в школу коренным образом меняет характер жизни ребёнка. С первых дней обучения в школе возникает главное противоречие — между постоянно рас-

тущими требованиями, которые предъявляются к личности ребёнка, его вниманию, памяти, мышлению, речи, и наличным уровнем развития. Это противоречие является движущей силой развития у младшего школьника. По мере возрастания требований уровень психического развития подтягивается до их уровня.

Младший школьный возраст — качественно своеобразный этап развития ребёнка. Развитие высших психических функций и личности в целом происходит в рамках ведущей на данном этапе деятельности (учебной — согласно периодизации Д.Б. Эльконина), сменяющей в этом качестве игровую деятельность, которая выступала как ведущая в дошкольном возрасте. Включение ребёнка в учебную деятельность знаменует начало перестройки всех психических процессов и функций [5, 48].

Разумеется, далеко не сразу у младших школьников формируется правильное отношение к учению. Они пока не понимают, зачем нужно учиться. Но вскоре оказывается, что учение — труд, требующий волевых усилий, мобилизации внимания, интеллектуальной активности, самоограничений. Если ребёнок к этому не привык, то у него наступает разочарование, возникает отрицательное отношение к учению. Для того, чтобы этого не случилось учитель должен внушать ребёнку мысль, что учение — не праздник, не игра, а серьёзная, напряжённая работа, однако очень интересная, так как она позволит узнать много нового, занимательного, важного, нужного. Важно, чтобы и сама организация учебной работы подкрепляла слова учителя.

Вначале у него формируется интерес к самому процессу учебной деятельности без осознания её значения. Только после возникновения интереса к результатам своего учебного труда формируется интерес к содержанию учебной деятельности, к приобретению знаний. Вот эта основа и является благоприятной почвой для формирования у младшего школьника мотивов учения высокого общественного порядка, связанных с подлинно ответственным отношением к учебным занятиям.

Формирование интереса к содержанию учебной деятельности, приобретению знаний связано с переживанием школьниками чувства удовлетворения от своих достижений. А подкрепляется это чувство одобрением, похвалой учителя, который подчёркивает каждый, даже самый маленький успех, самое маленькое продвижение вперёд. Младшие школьники испытывают чувство гордости, особый подъём сил, когда учитель хвалит их.

Большое воспитательное воздействие учителя на младших связано с тем, что учитель с самого начала пребывания детей в школе становится для них непререкаемым авторитетом. Авторитет учителя — самая важная

предпосылка для обучения и воспитания в младших классах [9, 151].

Происходит функциональное совершенствование мозга — развивается аналитико-систематическая функция коры; постепенно изменяется соотношение процессов возбуждения и торможения: процесс торможения становится всё более сильным, хотя по-прежнему преобладает процесс возбуждения, и младшие школьники в высокой степени возбудимы и импульсивны [4, 70].

Учебная деятельность в начальных классах стимулирует, прежде всего, развитие психических процессов непосредственного познания окружающего мира — ощущений и восприятий. Младшие школьники отличаются остротой и свежестью восприятия, своего рода созерцательной любознательностью [6, 152].

Наиболее характерная черта восприятия этих учащихся — его малая дифференцированность, где совершают неточности и ошибки в дифференцировке при восприятии сходных объектов. Следующая особенность восприятия учащихся в начале младшего школьного возраста — тесная связь его с действиями школьника. Восприятие на этом уровне психического развития связано с практической деятельностью ребёнка. Воспринять предмет для ребёнка — значит что-то делать с ним, что-то изменить в нём, произвести какие-либо действия, взять, потрогать его. Характерная особенность учащихся — ярко выраженная эмоциональность восприятия.

В процессе обучения происходит перестройка восприятия, оно поднимается на более высокую ступень развития, принимает характер целенаправленной и управляемой деятельности. В процессе обучения восприятие углубляется, становится более анализирующим, дифференцирующим, принимает характер организованного наблюдения.

Некоторые возрастные особенности присущи вниманию учащихся начальных классов. Основная из них — слабость произвольного внимания. Возможности волевого регулирования внимания, управления им в начале младшего школьного возраста ограничены. Произвольное внимание младшего школьника требует так называемой близкой мотивации. Если у старших учащихся произвольное внимание поддерживается и при наличии далёкой мотивации (они могут заставить себя сосредоточиться на неинтересной и трудной работе ради результата, который ожидается в будущем), то младший школьник обычно может заставить себя сосредоточенно работать лишь при наличии близкой мотивации (перспективы получить отличную отметку, заслужить похвалу учителя, лучше всех справиться с заданием и т.д.) [8, 200].

Значительно лучше в младшем школьном возрасте развито непроизвольное внимание. Всё новое, неожиданное, яркое, интересное само собой привлекает внимание учеников, без всяких усилий с их стороны.

Возрастные особенности памяти в младшем школьном возрасте развиваются под влиянием обучения. Усиливается роль и удельный вес словесно-логического, смысло-

вого запоминания и развивается возможность сознательно управлять своей памятью и регулировать её проявления. В связи с возрастным относительным преобладанием деятельности первой сигнальной системы у младших школьников более развита наглядно-образная память, чем словесно-логическая. Они лучше, быстрее запоминают и прочнее сохраняют в памяти конкретные сведения, события, лица, предметы, факты, чем определения, описания, объяснения. Младшие школьники склонны к механическому запоминанию без осознания смысловых связей внутри запоминаемого материала [3, 518].

Основная тенденция развития воображения в младшем школьном возрасте — это совершенствование воссоздающего воображения. Оно связано с представлением ранее воспринятого или созданием образов в соответствии с данным описанием, схемой, рисунком и т.д. Воссоздающее воображение совершенствуется за счёт всё более правильного и полного отражения действительности. Творческое воображение как создание новых образов, связанное с преобразованием, переработкой впечатлений прошлого опыта, соединением их в новые сочетания, комбинации, также развивается [4, 82].

Под влиянием обучения происходит постепенный переход от познания внешней стороны явлений к познанию их сущности. Мышление начинает отражать существенные свойства и признаки предметов и явлений, что даёт возможность делать первые обобщения, первые выводы, проводить первые аналогии, строить элементарные умозаключения. На этой основе у ребёнка постепенно начинают формироваться элементарные научные понятия.

Аналитико-синтетическая деятельность в начале младшего школьного возраста ещё весьма элементарна, находится в основном на стадии наглядно-действенного анализа, основывающегося на непосредственном восприятии предметов [9, 198].

Младший школьный возраст — возраст достаточно заметного формирования личности. Для него характерны новые отношения с взрослыми и сверстниками, включение в целую систему коллективов, включение в новый вид деятельности — учение, которое предъявляет ряд серьёзных требований к ученику. Всё это решающим образом сказывается на формировании и закреплении новой системы отношений к людям, коллективу, к учению и связанным с ними обязанностям, формирует характер, волю, расширяет круг интересов, развивает способности.

В младшем школьном возрасте закладывается фундамент нравственного поведения, происходит усвоение моральных норм и правил поведения, начинает формироваться общественная направленность личности. Характер младших школьников отличается некоторыми особенностями. Прежде всего, они импульсивны — склонны незамедлительно действовать под влиянием непосредственных импульсов, побуждений, не подумав и не взвесив всех обстоятельств, по случайным поводам. Причина — потребность в активной внешней разрядке при возрастной слабости волевой регуляции поведения [7, 288].

Возрастной особенностью является и общая недостаточность воли: младший школьник ещё не обладает большим опытом длительной борьбы за намеченную цель, преодоления трудностей и препятствий. Он может опустить руки при неудаче, потерять веру в свои силы и невозможности. Нередко наблюдается капризность, упрямство. Обычная причина их — недостатки семейного воспитания. Ребёнок привык к тому, что все его желания и требования удовлетворялись, он ни в чём не видел отказа. Капризность и упрямство — своеобразная форма протеста ребёнка против тех твёрдых требований, которые ему предъявляет школа, против необходимости жертвовать тем, что хочется, во имя того, что надо.

Младшие школьники очень эмоциональны. Эмоциональность сказывается, во-первых, в том, что их психическая деятельность обычно окрашена эмоциями. Всё, что дети наблюдают, о чём думают, что делают, вызывает у них эмоционально окрашенное отношение. Во-вторых, младшие школьники не умеют сдерживать свои чувства,

контролировать их внешнее проявление, они очень непосредственны и откровенны в выражении радости. Горе, печали, страха, удовольствия или неудовольствия. В-третьих, эмоциональность выражается в их большой эмоциональной неустойчивости, частой смене настроений, склонности к аффектам, кратковременным и бурным проявлениям радости, горя, гнева, страха. С годами всё больше развивается способность регулировать свои чувства, сдерживать их нежелательные проявления [2, 14].

Большие возможности предоставляет младший школьный возраст для воспитания коллективистских отношений. За несколько лет младший школьник накапливает при правильном воспитании важный для своего дальнейшего развития опыт коллективной деятельности — деятельности в коллективе и для коллектива. Воспитанию коллективизма помогает участие детей в общественных, коллективных делах. Именно здесь ребёнок приобретает основной опыт коллективной общественной деятельности.

Литература:

1. Выготский Л.С. История развития высших психических функций // Собр. соч.: В 6 т. — М., 2003. — Т.3. — 328 с.
2. Давыдов В.В., Слободчиков В.И., Цукерман Г.А. Младший школьник как субъект учебной деятельности // Вопросы психологии. — 2002. — №3—4. — 14—19 с.
3. Данилов М.А., Компов Б.П. Дидактика / Под общей ред. Б.П. Компова. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 2007. — 518 с.
4. Данилов М.А. Умственное воспитание // Сов. Педагогика. — 2004. — №12. — 70—86 с.
5. Диагностика учебной деятельности и интеллектуального развития детей: Сб. науч. тр. / Под ред. Д.Б. Эльконина, А.Л. Венгера. — М.: НИИОПП, 2006. — 27,48 с.
6. Занков Л.В. Развитие школьников в процессе обучения. — М., 2007. — 152 с.
7. Кабанова-Меллер Е.Н. Формирование примеров умственной деятельности и умственного развития учащихся. — М.: Просвещение, 2008. — 288 с.
8. Калмыкова З.И. Продуктивное мышление как основа обучаемости. — М.: Педагогика, 2001. — 200 с.
9. Кириллова Г.Д. Теория и практика урока в условиях развивающего обучения. — М., 2007. — 151, 198 с.

Внеклассная работа по литературе как средство развития творческих литературных способностей школьников средних классов (на примере элективного курса «Мир фантастики»)

Шило Татьяна Борисовна, кандидат педагогических наук

Российский государственный профессионально-педагогический университет, Оренбургский филиал

Значение внеклассной работы, ее влияние на становление личности юного читателя отмечалось еще методистами, в частности в XIX в. В.П. Острогорским. В XX в. интерес методистов к этой важной проблеме, которая является составной и неотъемлемой частью всей работы по литературе в школе, не ослабевает. Проблемам внеклассной работы и процессу воспитания средствами литературы особое внимание уделяли такие методисты, как А.С. Акбашева, Л.П. Бессонов, Т.В. Боброва, С.Ф. Богу-

славский, Е.И. Бушина, Н.М. Гердзей-Капица, В.А. Даманский, И.С. Збарский, Г.С. Меркин, В.П. Полушина, М.Д. Пушкарева, Я.А. Роткович, И.И. Славина, М.А. Снежная, М.Д. Янко и др. Перечисленные исследователи отводили особое место внеклассной работе по литературе в процессе литературного образования и развития школьников. Тесно связанная с уроками литературы, внеклассная работа становится естественным ее продолжением. Единство урочной и внеурочной работы

является залогом успеха в преподавании литературы в школе.

Движущей силой внеклассной деятельности школьников является интерес, добровольное участие, свобода индивидуального выбора литературного материала, форм обучения, способа творческого самовыражения, возможность делать то, что хочет и может ребенок: попробовать себя в роли актера, художника, экскурсовода, лидера, подчиненного и т.д. Во внеклассной работе более личностно само общение, разноплановое, полифункциональное, взаимоотношения между учителем и учениками отличаются открытостью, неофициальностью и доверительностью. На занятиях характерна атмосфера подлинного сотворчества. Внеклассная работа позволяет юным читателям обратиться к гораздо более широкому кругу эстетических явлений, становится источником многочисленных художественных впечатлений.

Следует отметить, что строгой классификации внеклассной работы в методике преподавания литературы нет, однако методисты и педагоги выделяют следующие ее направления:

- читательское (чтение и обсуждение книг, конкурсы чтецов, доклады, конференции);
- игровое (викторины, олимпиады, КВН, литературные ринги, литературные праздники и т.д.), как особый вид деятельности школьников (Т.Ф. Кудряшева, Н.М. Гердзей-Капица, М.Н. Салтыкова и др.);
- литературно-краеведческое (встречи с писателями, вечера, посвященные памятным датам родного края, создание школьных музеев и т.д. Данное направление обращено к изучению литературной жизни родного края (В.Г. Маранцман, М.Д. Янко и др.);
- литературно-творческое, связанное с попытками школьников выразить себя в слове, образе (М.А. Рыбникова, В.И. Лейбсон, Н.Р. Бершадская, В.З. Халимова и др.);
- художественно-исполнительское направление реализуется в кружках, школьных театрах, создающих условия для самовыражения через звучание слова, драматическую интерпретацию (Е.В. Язовицкий, К.Ю. Сорокина, Ю.И. Рубина и др.).

Все эти направления реализуются в различных формах и не характеризуются строго ограниченными рамками. Они тесно взаимосвязаны и взаимопроникают друг в друга, что и определяет сложность в выведении конкретной классификации внеклассной работы. Именно во внеклассной работе различных направлений необходимо решать одну из важнейших задач современного школьного образования — развитие речи учащихся и творческих литературных способностей.

Под литературным творчеством понимается акт воплощения индивидуально-неповторимого чувственного опыта личности школьника, накопленного в процессе восприятия окружающего мира, речевыми средствами, а литературно-творческие способности — это способность охарактеризовать этот акт. В.Г. Маранцман к ли-

тературным способностям относит следующие качества: потребность выразить чувство, представление, мысль в слове и добиться адекватного их соотношения; потребность образной конкретизации слова, проращивание слова в зрительные, слуховые и иные ассоциации; эмоциональная чуткость к слову, интонации и стилям речи, интонации и стилям речи; целостное отношение к литературному произведению, общий взгляд на его архитектуру, улавливание связей частей текста, концепционное восприятие композиции. Однако, литературные способности проявляются у личности не разрозненно, а в определенном комплексе. Для того чтобы добиться такого комплекса необходима кропотливая и систематическая деятельность по ее развитию у учащихся. Во-первых, необходима работа над художественными литературными произведениями, а во-вторых, нужно способствовать стремлению школьников к собственному литературному творчеству. По этому принципу и была организована внеклассная работа по литературе с учащимися средних классов, в основу которой была положена работа с таким уникальным явлением культуры, как фантастика.

Фантастика как особый род литературы привлекает детей, отвечая их психологическим потребностям. Особенно она интересна школьникам средних классов. Фантастика привлекает их своей близостью к сказкам; вымышленными героями, народами, племенами; нереальными мирами, планетами; остросюжетным повествованием; приключенческим и занимательным характером. Она дает возможность отобразить все богатство воображения учащихся и раскрыть свои литературные способности. Исходя из этого, ряд фантастических произведений был введен в общеобразовательную программу по литературе, однако целесообразнее и продуктивнее рассматривать ее во внеклассной работе. Однако проведение внеклассной работы по этой теме имеет специфические особенности. Нами была разработана система внеклассной работы по фантастике.

Одним из первых этапов во внеклассной работе по фантастике, на наш взгляд, является **представление, или презентация книги**. Для презентации можно взять произведение современного писателя-фантаста или текст, входящий в классику фантастики. При подборе книги и выборе формы проведения занятий следует учитывать вкусы и запросы детей, их литературную подготовленность и возрастные особенности школьников, такой урок лучше проводить в 5 классе. Рассматривая этот вид внеклассной работы, можно выделить такое занятие, как чтение книги и ее обсуждение без предварительной и с предварительной подготовкой.

Для этого вида внеклассной работы мы рекомендуем произведения фантастики небольшие по объему, например, рассказы Р. Бредбери, К. Булычева, Г. Уэллса, С. Лема и т.д., которые можно прочитать и обсудить в классе. Подготовленный ученик или учитель громко и выразительно читает рассказ. После знакомства с текстом проводится беседа с учениками. Обсуждение книг можно

сопровождать заданиями для учащихся следующего содержания: «составьте план пересказа произведения», «назовите темы, которые затрагивает писатель в своем произведении», «опишите понравившегося героя произведения, объясните, почему он вам понравился или не понравился», «сопоставьте выбранного вами героя с другими персонажами», «расскажите об особенностях фантастического мира, описанного автором в произведении», «укажите достоинства и недостатки, которые вы заметили в произведении», «прочитайте произведение и напишите письмо писателю-фантасту, создавшему это произведение, и изложите в нем свои впечатления, пожелания» и др.

Достаточно распространенным видом внеклассной работы по литературе в читательском направлении является **тематическая конференция**. Этот вид работы удобен для изучения произведений фантастики, так как подразумевает большую самостоятельную поисковую работу учащихся. Конференции по фантастике могут проводиться по одной книге (желательно современного писателя, возможно малоизвестного, но достойного того, чтобы на него обратили внимание) или несколькими книгам разных авторов. Учитывая читательский интерес детей, их внимание к жанру фантастики, мы после изучения творчества Д. Толкиена и Р. Брэдбери проводили тематические конференции, посвященные книгам этих писателей и современным продолжателям их традиций. (Конференцию можно организовать, полностью посвятив творчеству одного из знаменитых писателей-фантастов). По результатам конференции издавалась газета с тезисами выступлений докладчиков. Подобного рода мероприятия по фантастике проводятся в одном классе или объединяют одну параллель классов. Такие конференции помогут детям разобраться не только в фантастике, но и в других современных жанрах литературы.

В старших классах предметом разговора на конференции может быть не только одна книга или отдельное произведение, а творчество одного или нескольких писателей-фантастов. В нашей системе проведения внеклассной работы по фантастике включены следующие темы конференций: «Мир будущего в произведениях отечественных писателей-фантастов»; «Герой будущего в представлении писателей-фантастов»; «Путешествие во времени по книгам или по творчеству писателя»; «Идеал человека в фантастических произведениях какого-то автора»; «Конфликт цивилизаций, миров в произведениях научной фантастики». Подобные конференции отвечают потребности школьников высказать свое мнение, суждение о прочитанном произведении и вместе с тем побуждают их к более вдумчивому чтению, закрепляют умение участвовать в беседах, дискуссиях, приучают выступать перед малоизвестной аудиторией. При подготовке к конференции школьники получают основы научно-исследовательской работы. Тематические конференции по фантастике расширяют кругозор, приобщают учеников к чтению не только произведений фантастики, но и других

художественных текстов, учат выбирать книги лучших мастеров жанра, пополняют словарный запас школьников. Они готовят учащихся к более сложной форме обсуждения книг — диспуту.

В нашей системе внеклассной работы для учащихся были запланированы утренники и вечера, относящиеся к игровому направлению. Подобные мероприятия проводились 1 раз в год. К этим праздникам готовились выставки детских рисунков, поделок на эту тему, проводился конкурс на лучшее самостоятельно написанное фантастическое произведение. Один из таких вечеров сопровождался «галактическим костюмированным парадом» с выдачей призов за лучший фантастический костюм.

Внеклассная работа продолжается во внешкольных мероприятиях, например, в экскурсиях и походах. Следует отметить, что при проведении внеклассных мероприятий учителя не часто обращаются к фантастике. Мы проводили такое мероприятие в 8–9 классах — посещали кинотеатр для просмотра фантастических фильмов, снятых по произведению С. Лема «Солярис». После просмотра проводилось обсуждение экранизации произведения.

Для учащихся 5–6 классов мы проводили другого рода мероприятие — экскурсию в парк г. Оренбурга, где стоит памятник знаменитому космонавту Ю. Гагарину, рассказывали о его судьбе и подвигах. Итогом экскурсии стало творческое литературное задание: написать небольшой фантастический рассказ или придумать и разыграть сценку на космическую тематику.

Связующим звеном между классной и внеклассной работой являются факультативы и элективные курсы. В своей работе по изучению фантастики мы обратились к такой форме, как **элективный курс «Мир фантастики» для 7–9 классов**, но предварительным этапом стал для нас **литературно-творческий кружок «Фантастика и мы» для 5–6 классов**, который был нами разработан и апробирован в МОУ «СОШ № 10» города Оренбурга.

В организации элективного курса главной целью было организовать литературно-творческую деятельность учащихся. В его работе мы ставили следующие *задачи*: чтение, обсуждение и анализ произведений фантастики, не входящих в школьную программу; знакомство с биографиями писателей-фантастов и новыми произведениями и кинофильмами по фантастике; рассмотрение тем и проблем, которые затрагивают писатели-фантасты в произведениях; выяснение жанровых особенностей произведений фантастики; развитие литературно-творческих способностей.

Специфика работы элективного курса и как подготовительного этапа литературно-творческого кружка «Фантастика и мы» проявлялась в выполнении таких *дополнительных задач*, как: выработка умений литературно-грамотного анализа произведений фантастики; создание учениками собственных произведений по фантастике (их чтение и обсуждение на заседаниях); выпуск членами кружка рукописного общешкольного журнала по

фантастике; организация небольших рукописных иллюстрированных книг, в которые входили произведения, сочиненные детьми; подготовка стенгазет, приуроченных к памятным датам в фантастическом творчестве; проведение выставок рисунков и художественных поделок по фантастике.

Для достижения поставленных нами задач в работе мы использовали такие общеметодические *принципы*, как доступность и учет возрастных особенностей школьников в изложении материала по фантастике; усиленность и установка на развитие школьников в даче заданий для самостоятельной работы; использование наглядности и аудио-видеоматериалов на заседаниях кружка; постепенное расширение и усложнение материала по фантастике; научность и опора на хронологические рамки развития фантастики (начиная от древних времен и заканчивая современностью, при этом уделялось особое внимание произведениям, составляющим классику мировой фантастики).

В работе элективного курса мы использовали различные *формы работы*: просмотр телефильмов, кинофильмов, мультфильмов по фантастике; подготовка и просмотр инсценировок по произведениям фантастики, для более старшего возраста — конференции, подготовка спектаклей и съемки ученических фильмов по некоторым изучаемым произведениям и др.

Разработанная нами программа элективного курса имеет следующую структуру:

I. Пояснительная записка, где прописана специфика данного курса.

II. Программа литературно-творческого кружка «Фантастика и мы» для 5–6 классов (подготовка к элективному курсу), в которую входят следующие темы:

5 класс: Введение; 1. Славянская мифология: «*Легенды и предания древних славян*», «*Мифы древних славян*»; 2. Русские народные сказки. «В сказке — ложь, да в ней намек...»; 3. Фантастика — мечта о чудесном.

6 класс: Введение; 1. Литературные сказки; 2. Фантастические сказки-повести.

III. Собственно программа элективного курса «Мир фантастики» для 7–9 классов, содержащая такие темы, как:

7 класс: Введение; 1. Научная фантастика — реальность или выдумка; 2. Г. Уэллс — тайны и открытия; 3. Д.Р. Толкиен — создатель неомифа.

8 класс: Введение; 1. Человек Будущего; 2. Три Закона роботехники.

9 класс: Введение; 1. Космос — это Вселенная; 2. Затерянные миры.

IV. Библиография к каждой теме.

V. Перечень знаний и умений, которыми должны обладать члены кружка:

5 класс

Знания: содержание произведений фантастики, определенных программой; специфические особенности славянской мифологии; классификацию русских народных сказок; основные литературоведческие и фантастические

понятия: легенда, предание, быличка, бывальщина, миф, языческие боги, сказка, волшебные сказки, сказки о животных, социально-бытовые сказки, фантастика, характерные особенности фантастики.

Умения: правильно и выразительно читать фрагменты произведений фантастики; отличать произведения фантастики от мифов и сказок; находить мифологические и сказочные элементы в фантастических рассказах; пересказывать произведения фантастики; использовать при анализе произведения фантастики основные теоретические понятия, рассмотренные на занятиях.

6 класс.

Знания: содержание фантастических текстов, определенных программой; темы, проблемы, положенные в основу изученных произведений фантастики; своеобразие в изображении фантастического героя; основных понятий фантастического творчества и литературоведения, приводимые в программе: литературная сказка и ее разновидности, сказочный герой, сказочный сюжет, сказочная повесть, фантастическая сказка, тема, идея, композиция произведения, символ, фэнтези, приключенческая литература, цикл произведений.

Умения: пересказывать содержание фантастических произведений, выделяя основные события, эпизоды текста; выделять тему, идею фантастических произведений; отмечать специфические особенности фантастического героя; понимать и пользоваться терминологией фантастического творчества и литературоведения в процессе анализа фантастических произведений;

7 класс

Знания: сюжеты произведений фантастики; темы, проблемы, положенные в основу изученных произведений фантастики; основателей фантастики как отрасли литературы; основных понятий фантастического творчества, приводимые в программе: научная фантастика, фантастический сюжет, фантастический герой, фантастические миры, фантастическое время, основные темы фантастики, метод экстраполяции.

Умения: выделять тему, идею фантастических произведений; отмечать специфические особенности фантастического времени и пространства, описанные в разных направлениях фантастики; применять при анализе текста фантастические термины.

8 класс

Знания: основные темы научно-фантастической литературы и технической фантастики; специфику изображения традиционного образа ученого-одиночки в фантастической литературе; литературоведческие термины: автобиография, реализм, романтизм, просветительский роман, техническая фантастика.

Умения: уметь сопоставлять жанры фантастики, называть основные отличительные особенности каждого из изученных жанров; анализировать специфическую систему образов произведений фантастики; выделять в фантастическом тексте тему и идею произведения; применять при работе над текстом литературоведческие понятия.

9 класс

Знания: тематику и жанровые особенности космической фантастики; специфику изображения фантастического пространства в космической фантастике; классификацию космической фантастики; литературоведческие термины: хроники, космическая фантастика, «космическая опера», фантастический пейзаж, социальные аллегории, научно-фантастическая утопия.

Умения: выделять специфические особенности космической фантастики; отмечать специфику фантастического пейзажа и его роль в тексте; находить в фантастическом тексте параллели с другими произведениями этой области литературы; распознавать в тексте особенности разных жанров космической фантастики; применять при анализе произведений фантастики литературоведческие понятия.

VI. Словарь основных терминов фантастоведения, которые мы использовали на занятиях.

VII. Тематическое планирование.

Обратимся к общему описанию работы элективного курса и его подготовительного этапа — литературно-творческого кружка «Фантастика и мы». Кружок объединял детей, которые увлекались фантастикой. Он был немногочисленным, первоначально в него входило 6 человек из одной параллели 5-х классов, со временем численность членов кружка увеличилась до 15 человек. В таком составе он просуществовал два года (5–6 кл.). В последующих классах кружок перешел в факультатив, в программу которого входил обширный материал по разбору произведений фантастики и характеристики этапам развития мировой фантастики. Члены кружка принимали активное участие в кружковой работе, заседания проходили регулярно 1 раз в неделю в удобное для школьников время. Первые два заседания были посвящены созданию герба и девиза кружка. Символом кружка дети выбрали мифическое существо — Пегаса. Представление школьников о крылатом коне резко отличается от традиционного (символа поэтического вдохновения). Пегас у них ассоциируется с небом, с мечтой о прекрасном, о добре и стремлении человека к красоте и гармонии. Школьники объясняют это тем, что Пегас — единственный конь, который может летать в небе, по мифам он всегда помогает героям и для его изображения художники выбирают светлые тона и все оттенки белого цвета (как символ чистоты и невинности).

На гербе мифологический конь вылетает из раскрытой книги, символизируя тот факт, что через чтение книг можно достичь совершенства и познать неизведанное и загадочное. Лестница, на вершине которой расположена книга, олицетворяет долгий и трудный путь к познанию, к пониманию сущности не только художественного произведения, но и жизни. Лестница состоит из 9 ступеней, и на ее вершине еще две ступеньки, что олицетворяет в выбранном гербе 11-летний курс обучения школьников.

Герб и девиз были придуманы детьми. Особая трудность была в выборе эмблемы кружка, для этого мы объявили конкурс на лучший эскиз эмблемы. В результате

долгой работы была отобрана и изготовлена эмблема для каждого члена кружка. Ребенка, придумавшего выбранную нами эмблему, наградили почетной грамотой и подарком. В эмблеме отражено соединение двух миров: реального и фантастического, заключенных в алмаз, что символизирует прочность и нерушимость фантастики и реальности, мечты и повседневности.

Разрабатывая план заседаний кружка, мы старались сделать их интересными и в то же время поучительными для школьников. На каждом заседании присутствовал элемент литературной игры. Подбор заданий и вопросов по фантастике в игровой форме способствовал развитию учеников, обогащению их литературной памяти и повышению интереса к тексту, углублению в понимание идейно-художественного содержания произведений фантастики. Литературная игра стимулирует формирование ряда качеств у школьников — активности, коллективизма, целеустремленности и т.д. Учитывая психологические особенности учащихся и их индивидуальные способности, на заседаниях кружка мы использовали различные формы литературной игры: шарады, лото, викторины, кроссворды, подбор эпитетов для характеристики героя, сравнение или восстановление пропущенных слов из произведения и т.д. Члены кружка часто сами придумывали литературные игры, посвященные фантастическим произведениям. Достаточно часто мы прибегали к учебной игре, например в писателя-фантаста, режиссера-фантаста, художника-фантаста и т.п. Такая игра ориентирована на собственное творчество детей. Формы игры были разнообразны, и за основу для их разработки мы брали известные телевизионные проекты игр, например: «Угадай мелодию», «Что? Где? Когда?», «Поле чудес» и т.д. Игра на заседаниях кружка способствует развитию уверенности детей в своих силах, демонстрации творческих возможностей учеников и позволяет в занимательной форме глубже изучить и закрепить материал по фантастике. Углубляет знания учащихся в области фантастического и развивает личностные качества школьников такой вид работы, как подготовка и выпуск

рукописного общешкольного журнала. Члены «Мира фантастики» на протяжении двух лет подготавливали и издавали подобный журнал. Название, титульный лист они придумали самостоятельно (для этого был проведен конкурс на лучший титульный лист и название журнала). Из всех предложенных вариантов кружковцы выбрали наиболее удачный эскиз, утвердив его на очередном заседании кружка, и с этим титульным листом было выпущено несколько журналов. Выпуская журналы, мы ставили следующие задачи: привлечь внимание учащихся школы к жанру фантастики и дать им элементарные представления о нем; вызвать интерес детей к новым произведениям фантастики и творчеству знаменитых писателей-фантастов; расширить знание учащихся в области фантастики; дать возможность школьникам проявлять и развивать свои индивидуальные способности; помочь ученикам раскрыть и развить творческие способности; развивать письменную и устную речь школьников; отразить результаты проде-

ланной работы кружка; дать основы проведения научной, исследовательской и поисковой работы.

Членами кружка под руководством учителя были выделены рубрики, которые стали традиционными в журнале «Пегас — хранитель мечты».

Первая рубрика называлась «*Научно-фантастическая классика от Пегаса*». Она была посвящена творчеству знаменитых писателей-фантастов. В этот раздел входили: сообщение о писателе-фантасте (небольшая библиографическая справка) и отрывки из наиболее известных произведений с детскими иллюстрациями к ним. Библиографические сведения школьники искали самостоятельно под руководством учителя.

Во *второй рубрике* «*Загадочные планеты, где побывал Пегас*» приводились отрывки из классических произведений с фантастическим описанием планет или нереальных миров. Параллельно с этим мы помещали в рубрику творческие работы членов кружка, где они давали свое описание иных миров и планет, сопровождая тексты рисунками.

Третья рубрика «*Фантастическое моделирование от Пегаса*» была посвящена эскизам фантастических моделей космической техники, которые придумывали и рисовали члены кружка.

Особое внимание заслуживает *четвертая рубрика* «*Пегас и его друзья — юные писатели*», в которой помещались рассказы по фантастике, придуманные школьниками. Каждый участник кружка сочинял небольшой фантастический рассказ или сказку и зачитывал их на очередном заседании. Слушатели обсуждали текст и выбирали из нескольких произведений наиболее удачное и интересное, которое помещалось в очередной номер журнала. Как правило, сами авторы, реже школьники-художники, создавали иллюстрации к выбранному рассказу.

Содержание традиционной *последней рубрики* «*Игры от Пегаса*» составляли самостоятельно придуманные членами кружка кроссворды, загадки и ребусы на любую тематику.

Эти рубрики мы сохранили во всех выпусках журнала. Однако следует отметить, что впоследствии было решено издать два специализированных журнала: первый — «Мнемозина — хранительница добра и красоты», посвященный девочкам и приуроченный к женскому дню 8 марта, и второй — журнал для мальчиков «Братство белых лордов». В связи с этим мы несколько изменили содержание журналов. К традиционным рубрикам в журнале для девочек редакторы прибавили ряд дополнительных, предназначенных только для девочек рубрик — это «*Фантастические модели от Мнемозины*» и «*Фантастический сад Мнемозины*». Сюда вошли эскизы фантастических моделей одежды и придуманные ребятами растения, которые предположительно растут на других планетах, при этом даются к рисункам некоторые пояснения о значении и местах их обитания, о принадлежности образца растения или модели. В журнале для мальчиков была введена новая рубрика «*Фантастические герои Братства*», посвященная вымышленным добрым героям, о приключениях которых планировалось рассказать в последующих номерах.

Таким образом, в общешкольном рукописном журнале отразилось как творчество писателей-фантастов, так и творчество самих школьников — написанные ими литературные произведения, в основном сказки и рассказы.

В нашу систему изучения фантастики входило проведение в г. Оренбурге при участии клуба любителей фантастики «Евразия» и Оренбургской детской художественной школы конкурса детского рисунка на фантастическую тему, посвященного 70-летию Юрия Гагарина. Этому событию было посвящено ряд статей в местных оренбургских газетах. В этом конкурсе приняли участие учащиеся школ, гимназий, лицеев г. Оренбурга, а также члены литературно-творческого кружка «Фантастика и мы».

Итак, одной из результативных и перспективных форм работы по развитию литературных творческих способностей учащихся может стать элективный курс, который находится на границе классной и внеклассной работы.

Эстетическое воспитание учащихся на уроках русской литературы

Ягудина Роза Ильдусовна, учитель русского языка и литературы, педагог-психолог
Нурлатская СОШ Зеленодольского района Республики Татарстан

Эстетическая культура человека закладывается в детстве, в школьные годы. В школе формируются основы того отношения к искусству, литературе, красоте, плоды которого человек пожинает всю свою жизнь. Искусство правомерно считается важным средством воспитания личности. Школа должна помочь детям не только овладеть определенным запасом знаний, умений и навыков, а научить их выразить себя в этом мире, ощутить свою эстетическую и нравственную сопричастность к нему.

Наши ученики — люди будущего. Они должны вырасти влюбленными в жизнь, в прекрасное, творчески устремленными к нему. Ведь человек с развитым чувством прекрасного не способен на плохие поступки, жестокость, вандализм, равнодушие.

Но как окрылить, сохранить чистыми детские души в мире разгула насилия, пошлости, бескультурия, цинизма? Как спасти их от потребительского отношения к жизни, погони за пустыми развлечениями, душевной черствости,

глухоты к истинному искусству? Эти проблемы стоят перед современным учителем. Наравне с родителями ребенка он является спасителем его души и ваятелем характера.

Русская литература является ведущим предметом в системе нравственного и эстетического воспитания подрастающего поколения. Поэтому и роль этого предмета особая: литература призвана закладывать в детях тягу к красоте, доброте, справедливости.

Универсальными задачами литературного образования школьников являются приобщение их к богатствам отечественной и мировой художественной литературы, развитие художественно-творческих способностей, эстетических ориентаций, воспитание их эмоциональной отзывчивости при восприятии художественных произведений.

Уроки литературы, представляющие синтез различных видов искусства: музыки, живописи, театра, кино и искусства слова, дают возможность для самореализации учителя и ученика, развития их творчества, воображения. Это способствует эмоциональному, эстетическому развитию личности ребенка. Эмоционально настроенный, творчески раскрепощенный ученик глубже чувствует и воспринимает литературное произведение.

Сопряжение различных видов искусств на уроках литературы возможно использовать в трех направлениях: 1) включение других видов искусства в литературный текст для углубления знаний об авторе произведения и характеристики образов, создания эмоционального фона повествования; 2) определение исторической, идейно-художественной, тематической связи произведений различных видов искусств; 3) участие различных видов искусств в творческом процессе писателей.

Современные компьютерные технологии дают учителю возможность плодотворно использовать на уроке богатейший наглядный материал о различных видах искусств, разнообразить деятельность учащихся. На любом уроке уместен разговор о связи литературы и искусства, размышления над эстетическими понятиями.

Формы проведения учебных занятий самые разнообразные: урок — заочная экскурсия, урок — праздник, презентация, путешествие, телепередача, творческая защита, презентация, нравственная проповедь, «мозговой штурм» и др.

Во время изучения биографии и творчества литератора я практикую проведение уроков на темы: «Искусство в жизни писателя (поэта)», «Музыка и живопись в произведении (по выбору учителя)», «Мотивы творчества писателя (поэта) в искусстве» и т.д.

Обращение к искусству при изучении литературного произведения порой способно сотворить чудо. Внешне кажущееся скучным, неинтересным для современного читателя произведение классической литературы начинает восприниматься учащимися совсем иначе. Так знакомство школьников с романом А.М.Горького «Мать» я связала с музыкой и определила тему урока «Музыка в романе А.М.Горького «Мать»».

На уроке звучат произведения Э. Грига («Концерт ля-минор №16»), марши «Марсельеза», Интернационал», «Вы жертвою пали в борьбе роковой», сюита Г.Свиридова к кинофильму «Время, вперед», русская народная песня «То не ветер ветку клонит». Компьютерная презентация, подготовленная самими учащимися, помогает узнать о произведениях живописи, отражающих эпоху подготовки революции 1917 года: В. Иогансона «На старом уральском заводе», Э. Козлова «Призыв», И. Сидельникова «Рузаевка, 1905 год», В. Орешина «Маевка», Н. Албанова «Аппассионата», В. Коржева «Поднимающий знамя» и др. Союз литературы, музыки, живописи, кино облегчают учащимся восприятие и понимание сложных философских и психологических художественных произведений, позволяют значительно расширить познавательный и эстетический кругозор.

Большой образовательный, развивающий и воспитательный эффект имеют уроки и внеклассные мероприятия обобщающего характера.

Итогом изучения темы «Человек и природа в современной русской литературе» в 11 классе может стать интегрированный урок-прозрение **«Окупись, душа, в чистую волну!»**, посвященный теме воды в жизни человека, литературе, искусстве и науке. Урок целесообразно проводить совместно с учителями биологии, обществознания, музыки, химии. Кроме научных сведений о свойствах воды, ее значимости в повседневной жизни человека, на уроке звучат любимые отрывки из литературных произведений (А. Пушкина, В. Жуковского, Н. Некрасова, Н. Гоголя, Ф. Тютчева, Л. Толстого, Н. Рубцова, Б. Пастернака, А. Твардовского, М. Шолохова, В. Фирсова, Р. Рождественского и др.) Ученики готовят литературно-творческие работы о теме воды в творчестве русских литераторов, живописцев, композиторов, проекты по экологическому оздоровлению природы родного края, представляют свои компьютерные презентации: «Вода — всему голова», «Вода в русской живописи», «Образ воды в музыке», «О чем скорбишь, мое село?», «Плач родной речки», подбирают песни, посвященные изучаемой теме.

На уроке звучит музыка лесного ручья и шум морского прибоя, П. Чайковского «Октябрь. Осенняя песня», ноктюрны Шопена, русские народные песни и произведения современных авторов.

Подобные уроки, построенные на диалоге разных видов искусств способствует формированию у детей правильных эстетических ориентаций, понимания смысла прекрасного в жизни и искусстве, обогащает их внутренний мир, очищает душу. Ведь задача учителя — разбудить в своих учениках живое, цельное эстетическое чувство, желание жить по законам Красоты.

Неизгладимое впечатление в памяти и душах детей оставляет урок «Да святится имя Твое!», посвященный теме Матери в литературе, живописи и музыке, на котором учащиеся получают богатейшую информацию о живописи, начиная с икон Богородицы, шедевров Леонардо да Винчи и Рафаэля, картин К.Петрова-Водкина до совре-

менной русской живописи. Размышляя о самом святом человеке — Матери, — дети по-особому начинают воспринимать и музыку: «Аве-Марию» Моцарта, песни о матери в исполнении Л. Зыкиной, А. Герман, О. Газманова.

Конечной целью эстетического воздействия является формирование человека с чуткой, красивой душой, здоро-

выми вкусами, с творческим умом и глубокими знаниями. А такие уроки не могут не стать толчком для духовного и нравственного роста молодого человека, для зарождения у него искр познания, самых чистых и светлых чувств, которыми только и жива душа человека.

Литература:

1. Петрова Ю.Н. Взаимодействие видов искусства в процессе художественного образования и воспитания // Вопросы эстетического воспитания в школе / Под ред. А.И. Бурова. — М., 1972. — С. 19–45.
2. Разумный В.А. Эстетическое воспитание. Сущность. Формы. Методы. — М., 1969.
3. Сладкова Д.А. Формирование эстетического идеала на уроках литературы. — Казань, 1979.

6. ВНЕШКОЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Проблемы и перспективы развития системы учреждений дополнительного образования детей

Абаев Алан Михайлович, кандидат педагогических наук, доцент, докторант
Северо-Осетинский государственный университет (г. Владикавказ)
Московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана

В современном российском обществе, равно как практически и во всем мире, в последние годы наблюдается обострение проблем, связанных с воспитанием, обучением и развитием подрастающих поколений. При этом подобные проблемы имеют не только технический, технологический или финансово-экономический характер, но, скорее, характер сущностный, связанный с объективной необходимостью поиска новых путей и средств организации межпоколенного диалога, передачи накопленного культурно-исторического опыта, всестороннего совершенствования и развития человеческого потенциала каждой станы и каждого народа. Соответственно, на современном этапе модернизация российского образования и повышение качества его рассматриваются в неразрывной связи с решением воспитательных задач, с созданием условий для наиболее полной и гармоничной реализации человеческого потенциала, с реализацией принципа гуманизма. При этом, основной целью образования, согласно Закону РФ «Об образовании», является *становление личности, уважающей права и свободы других граждан*.

Совершенствование и расширение системы дополнительного образования позволяет выявить новые грани этой проблемы, новые возможности и пути ее решения.

Система дополнительного образования детей Российской Федерации сегодня по праву рассматривается как важнейшая составляющая образовательного пространства, сложившегося в современном российском обществе. Дополнительное образование органично сочетает в себе воспитание, обучение и развитие личности ребенка, что нашло отражение в Национальной доктрине образования Российской Федерации и Федеральной программе развития образования.

Как показал проведенный нами анализ научной литературы, проблематика образовательной среды учреждений дополнительного образования детей:

— во-первых, имеет глубокие исторические корни и тесно связана с развитием многих фундаментальных принципов педагогики (например, принципов природосообразности, культуросообразности, народности, единства обучения, воспитания и развития и др.);

— во-вторых — особенно интенсивно разрабатывается в отечественной педагогике в последние годы.

Проблема образовательной среды в отечественной педагогике фактически стала интенсивно разрабатываться, только начиная с 1990-х гг. В настоящее время в отечественной педагогической литературе имеются различные точки зрения на сущность и содержание дополнительного образования детей. Одни авторы рассматривают дополнительное образование детей как составную (вариативную) часть общего образования. Другие — как целенаправленный процесс воспитания и обучения посредством реализации дополнительных образовательных программ. При этом и те, и другие, как правило, солидарны в том, что это — мотивированное образование, позволяющее обучающемуся приобрести устойчивую потребность в познании и творчестве, максимально реализовать себя, самоопределившись профессионально и личностно. В 2008 году отечественная система дополнительного образования детей отметила свой уже 90-летний юбилей и продолжает развиваться в настоящее время.

Сам термин «учреждения дополнительного образования детей» (УДОД) появился только в начале 90-х годов, когда в 1992 году оно было официально включено в государственную систему образования в связи с принятием первой редакции Закона Российской Федерации «Об образовании». С этого времени начался процесс преобразования системы внешкольной работы и внешкольного воспитания в систему дополнительного образования детей. Вместе с тем, несмотря на большую поддержку, которую ей оказывает государство, этой поддержки все еще недостаточно для выхода на новый качественный уровень, соответствующий современному этапу общественного развития. Во многих учреждениях дополнительного образования детей по-прежнему весь педагогический процесс держится на энтузиазме отдельных руководителей, тренеров, педагогов, влюбленных в свое дело и готовых ради него преодолевать любые трудности. Однако такое положение вещей вряд ли можно назвать стабильным. Кроме того, определенную тревогу вызывают и некоторые количественные показатели развития системы УДОД. Например, некоторые авторы приводят различные нега-

тивные факты, имевшие место в системе дополнительного образования детей в последние годы и свидетельствующие о неблагополучном или даже критическом состоянии ряда учреждений. Например, закрытие или перепрофилирование в ряде регионов страны станций юных техников, юных натуралистов, юных туристов, Центров и Дворцов детского творчества. Вряд ли сегодня можно с уверенностью утверждать, что все подобные негативные тенденции благополучно преодолеваются.

На настоящий момент времени типология учреждений дополнительного образования детей регламентируется Постановлением Правительства Российской Федерации от 7 декабря 2006 г. № 752 «О внесении изменений в Типовое положение об образовательном учреждении дополнительного образования детей». Согласно данному «Постановлению», Учреждения дополнительного образования детей по формам собственности подразделяются на: государственные, федеральные государственные, муниципальные, негосударственные.

Кроме того, выделяются следующие виды государственных или муниципальных УДОД:

- *центры*: центры дополнительного образования детей, развития творчества детей и юношества, творческого развития и гуманитарного образования, детского творчества, внешкольной работы, детского (юношеского) технического творчества (научно-технического, юных техников), детского и юношеского туризма и экскурсий (юных туристов), эстетического воспитания детей (культуры, искусств или по видам искусств); детско-юношеский центр, детский (подростковый) центр, детский экологический (оздоровительно-экологический, эколого-биологический) центр, детский морской центр, детский (юношеский) центр, детский оздоровительно-образовательный (профильный) центр;

- *дворцы*: детского (юношеского) творчества, творчества детей и молодежи, учащейся молодежи, пионеров и школьников, юных натуралистов, спорта для детей и юношества, художественного творчества (воспитания) детей, детской культуры (искусств);

- *дома*: детского творчества, детства и юношества, учащейся молодежи, пионеров и школьников, юных натуралистов, детского (юношеского) технического творчества (юных техников), детского и юношеского туризма и экскурсий (юных туристов), художественного творчества (воспитания) детей, детской культуры (искусств);

- *станции*: станции юных натуралистов, детского (юношеского) технического творчества (научно-технического, юных техников), детского и юношеского туризма и экскурсий (юных туристов); детская экологическая (эколого-биологическая) станция;

- *детская школа искусств*, в том числе по видам искусств;

- *детско-юношеские спортивные школы* (ДЮСШ);

- *специализированная детско-юношеская спортивная школа олимпийского резерва* (СДЮСШОР);

- *детско-юношеские спортивно-адаптивные школы*.

Важно отметить, что, как сказано в цитируемом «Постановлении», для негосударственных учреждений дополнительного образования детей данное Типовое положение выполняет функции примерного. В связи с этим отметим, что до внесения данных изменений, т.е. до 2006 года, в номенклатуру УДОД входили также:

- *школа* (по различным областям науки и техники: (юношеская автошкола, школа юного космонавта и т.д.);

- *детский парк*;

- *музей* (детского творчества, литературы и искусства);

- *детский оздоровительно-образовательный лагерь*;

- *клуб* (юных моряков, речников, авиаторов, космонавтов, парашютистов, десантников, пограничников, радистов, пожарных, автомобилистов, детский (подростковый), детский экологический (эколого-биологический), юных натуралистов, детского (юношеского) технического творчества (юных техников), детского и юношеского туризма и экскурсий (юных туристов), детско-юношеский физической подготовки).

Количество занимающихся в объединениях, входящих в состав УДОД по статистическим данным составляют: 2006 год — 8 369 397 человек, 2010—8 275 377 человек. При этом количество учреждений дополнительного образования детей всего по РФ: в 2006 г. — 8 919; в 2010 г. — 8 762, в которых общее количество объединений (кружков, секций, клубов и т.д.) в составе УДОД составило: в 2006 г. — 552 627; в 2010 г. — 545 588. Анализ приведенных данных позволяет говорить о том, в последние годы наблюдается уменьшение общего количества УДОД, подведомственных системе образования РФ. Аналогично, после резкого роста количества занимающихся в подобных УДОД в 2006 г., в последнее время наблюдается некоторый спад. Разумеется, указанные тенденции могут быть обусловлены многими различными внешними факторами, анализ которых выходит за рамки нашего исследования: например, известной «демографической ямой», перераспределением числа УДОД и количества занимающихся в них между системой образования и иными структурами (поскольку, УДОД фактически функционируют не только в системе образования, но и в системах культуры, физической культуры и спорта, молодежной политики, общественных организаций и т.д.). Однако в любом случае имеющиеся данные не дают повода для однозначно позитивной оценки современной ситуации с развитием УДОД.

В некоторых источниках отмечается, что, «важной чертой функционирования системы в Российской Федерации является её бесплатность и общедоступность. Доля платных услуг в учреждениях этого типа не превышает 10–25 %, в некоторых объединениях (информатики, спортивных единоборств, художественного творчества, раннего развития ребёнка) уровень платности несколько

выше, в других (юных туристов, краеведов, экологов, военно-патриотической направленности) сводится к нулю». Не разделяя приведенные оптимистичные утверждения в полной мере (поскольку, как хорошо известно, в России существует масса скрытых, латентных способов придания коммерческой направленности образовательным проектам — «спонсорство» родителей, оплата «дополнительных расходов» и т.д.), тем не менее, согласимся с тем, что весьма существенная часть системы дополнительного образования детей действительно является широко доступной и в значительной степени финансируется из государственных и иных, внешних по отношению к обучающемуся и его семье, источников. При этом имеющиеся в литературе данные позволяют утверждать, что в последнее десятилетие наблюдается определенная стабилизация соотношения платного и бесплатного дополнительного образования детей.

Итак, в настоящее время известно множество форм УДОД, и их разнообразие в полной мере соответствует самой сущности дополнительного образования, его вариативности. Вместе с тем, с другой стороны, подобное разнообразие, естественно, несколько затрудняет разработку педагогических моделей образовательной среды, общих для всех указанных видов УДОД.

Вместе с тем, сам факт того, что система дополнительного образования детей, при всех отмеченных недостатках и негативных тенденциях, вышла на очень мощный, массовый уровень, также не вызывает сомнений. Так, по данным статистики официального сайта Министерства образования и науки РФ по состоянию на

1 января 2011 года в учреждениях дополнительного образования детей (по-видимому, подведомственных системе образования РФ, работало (в целом по РФ) свыше 300 тысяч различных педагогических работников, включая свыше: 15 тысяч руководителей УДОД, 185 тысяч педагогов, 53 тысяч тренеров-преподавателей, 15 тысяч методистов, 10 тысяч педагогов-организаторов, а также 744 социальных педагога, 1 904 педагога-психолога и свыше 17 тысяч иных педагогических работников; из всех педагогических работников 196 828 (65,37 %) имеют высшее образование, 15 000 (4,98 %) — незаконченное высшее и 72 389 (24,04 %) — среднее специальное. Таким образом, современная система дополнительного образования детей представлена мощным корпусом педагогов, тренеров, психологов, методистов и т.д.

Рассматривая количественные показатели развития системы дополнительного образования, можно констатировать, что имеющиеся здесь данные зачастую разнородны, неполны, трудно сопоставимы, а иногда и противоречивы. Данным трудностям, безусловно, способствует разрозненная ведомственная принадлежность УДОД. Так, в настоящее время учреждения дополнительного образования детей находятся в ведении системы образования, физической культуры и спорта, культуры, общественных организаций, органов по делам молодёжи и молодежной политики и др.

Тем не менее, систематизация и обобщение имеющихся данных позволяет получить определенное общее представление о состоянии и некоторых тенденциях развития дополнительного образования детей.

Курс робототехники для дополнительного образования

Белослудцева Людмила Игоревна, соискатель

Московский государственный гуманитарный университет имени М.А. Шолохова

Прончев Геннадий Борисович, кандидат физико-математических наук, доцент

Московский государственный гуманитарный университет им. М.А. Шолохова

Одним из эффективных путей решения проблемы творческого развития личности ребенка выступает интеграция основного и дополнительного образования, реализация личностно-ориентированного и личностно-деятельностного подходов, способных сыграть в жизни ребенка значительную роль в достижении им вершин своего творческого развития, в определении жизненного пути [1].

Для реализации этой задачи в семейном досуговом центре «Легенда» (адрес в Интернете <http://www.legenda-kids.ru>) с января 2012 года открыта «Современная лаборатория робототехники». Появление лаборатории значительно увеличило интерес родителей и детей к образовательным программам досугового центра. Для организации учебно-воспитательного процесса было

закуплено новое учебное оборудование «*lego education we do*» (для детей 5–8 лет) и «*minstorms nxt 2.0*» (для детей 8–14 лет).

Робототехника — это междисциплинарные занятия, интегрирующие в себе науку, технологию, инженерное дело, математику и т.д. Занятия робототехникой способствуют:

- развитию коммуникативных способностей;
- приобретению навыков взаимодействия в команде;
- развитию самостоятельности при принятии решения;
- раскрытию творческого потенциала ученика.

С точки зрения организации учебного процесса данная дисциплина интересна тем, что в игровой форме она включает в себя межпредметные связи, которые развивают не поддельный интерес у детей к науке и экспериментам. В

дальнейшем им будет легче изучать такие предметы, как физика, математика и программирование.

Для детей 5–8 лет нами был разработан новый учебный курс. В каждом учебном блоке курса учащиеся занимаются технологией, сборкой и программированием, а так же совершенствуют свои познания в различных предметных областях (физика, математика, технология и развитие речи). В каждом отдельном блоке дети более глубоко изучают какую-то одну дисциплину, на которой фокусируется основная деятельность детей.

Обучение разбито на 4 блока по 30 аудиторных занятий. Часть занятий адаптированы из [2], другая часть — оригинальные, разработанные нами специально для этого учебного курса:

1. «*Забавные механизмы*» — в этом блоке основной предметной областью является *физика*.

На занятии «*Танцующие птицы*» учащиеся знакомятся с ременными передачами, экспериментируют со шкивами разных размеров, прямыми и перекрестными ременными передачами. На занятии «*Мельница*» дети знакомятся с ременными передачами. На занятии «*Быстрый волчок*» ученики исследуют влияние размеров зубчатых колес на вращение волчка. Занятие «*Обезьянка-барабанищица*» посвящено изучению работы рычагов и кулачков, а также знакомству с основными видами движения. Учащиеся изменяют количество и положение кулачков, используя их для передачи усилия, тем самым заставляя руки обезьянки стучать по поверхности с различной частотой и т.д.

2. «*Животные*» — в этом блоке основной предметной областью является *технология*.

На занятии «*Голодный аллигатор*» учащиеся программируют аллигатора, чтобы он закрывал пасть, когда датчик расстояния обнаруживает в ней «пищу». На занятии «*Рычащий лев*» ученики программируют льва, чтобы он сначала садился, затем ложился и рычал, учуяв косточку. На занятии «*Летающая птица*» создается программа, включающая звук хлопающих крыльев, когда датчик наклона обнаруживает, что хвост птицы поднят или опущен. Кроме того, программа включает звук птичьего щебета, когда птица наклоняется, и датчик расстояния обнаруживает приближение земли и т.д.

3. «*Футбол*» — в этом блоке основное внимание учащихся сфокусировано на *математике*.

На занятии «*Форвард*» ученики измеряют расстояние, на которое улетает бумажный мячик. На занятии «*Вратарь*» ученики подсчитывают количество голов, промахов и отбитых мячей, создают программу автоматического ведения счета. На занятии «*Футбольные болельщики*» ученики используют числа для оценки результата в трех различных категориях и т.д.

4. «*Путешествия*» — блок направлен на развитие коммуникативных способностей ребенка. Созданные модели используются для постановки мини-спектакля.

На занятии «*Спасение самолета*» осваивают важнейшие вопросы любого интервью Кто?, Что?, Где?, По-

чему?, Как? и описывают приключения пилота — фигурки Макса. На занятии «*Спасение от великана*» ученики исполняют диалоги за Машу и Макса, которые случайно разбудили спящего великана и убежали из леса. На занятии «*Одинокий парусник*» учащиеся последовательно описывают приключения попавшего в шторм Макса и т.д.

В начале каждого обучающего блока дети разбиваются на команды. В конце прохождения обучения по каждому блоку дети выполняют творческую работу. Организуется отчетная «научно-техническая конференция» (выступление перед родителями). На конференции дети в дружеской атмосфере совершенствуют и показывают свои навыки, полученные на занятиях:

- развитие словарного запаса и навыков общения при объяснении работы модели;
- установление причинно-следственных связей;
- анализ результатов и поиск новых решений;
- коллективная выработка идей, упорство при реализации некоторых из них;
- экспериментальное исследование, оценка (измерение) влияния отдельных факторов;
- проведение систематических наблюдений и измерений;
- использование таблиц для отображения и анализа данных;
- построение трехмерных моделей по двумерным чертежам;
- логическое мышление и программирование заданного поведения модели;
- подготовка и реализация сценария с использованием модели для наглядности и драматургического эффекта.

Ниже приведен план проведения одного из разработанных нами занятий.

Занятие №2 «*Мельница*»

Цель:

- научить детей работать с ременными передачами.

Задачи:

Образовательные:

- научить различать в повседневной жизни физические явления;
- научить исследовать параметры ременных передач;
- научить разбивать задачу на подзадачи и последовательно их решать;
- научить основам работы с видеокамерой;
- закрепить ранее пройденный материал («*Танцующие птицы*» урок разработан «*lego education we do*» [2]).

Развивающие:

- развивать память, внимание, воображение, внимательность;
- развивать абстрактно-логическое мышление;
- развивать кругозор.

Воспитательные:

- воспитывать интерес к учебному предмету;

- воспитывать уважительное отношение к чужим идеям;
- воспитывать культуру речи;
- воспитывать усидчивость;
- научить работать в коллективе;
- воспитывать аккуратное обращение с техникой;
- приучить доводить решение задачи до логического конца.
- формировать потребность к саморазвитию.

План проведения занятия.

За неделю до дня занятия было обращение к родителям с просьбой поговорить с детьми и обсудить следующие вопросы:

- Что такое мельница?
- Кто такой мельник?
- Как добывается мука?
- В чем разница между ветреной и водяной мельницей?

В начале занятия дети усаживаются в кружок. Начинается обсуждение темы. Далее — просмотр видеоролика о мельницах. По окончании просмотра дети сравнивают увиденное на экране с деталями *lego*. Детям предлагается нарисовать схему мельницы на бумаге.

Из деталей *lego* ребенок собирает свою «неповто-

римую» мельницу (двигатель находится внизу, а крутящееся движение должно передаваться вверх). Далее происходит закрепление ранее изученного материала (Занятие «*Танцующие птицы*» [2]). Далее при помощи конструктора *lego* происходит изучение «увеличения скорости» и «уменьшения скорости» в ременных передачах. Обсуждаются вопросы:

- Что происходит после включения мотора?
- С какой скоростью вращаются шкивы? С одинаковой или с разной? Почему?
- В каких направлениях вращаются шкивы — в одном и том же, или в разных?
- Как долго работает мотор?

После окончания обсуждений преподаватель подводит итог занятия, рассказывает детям о теме следующего занятия.

Разработанный курс «*Робототехника*» с января 2012 года начал проходить апробацию в детском досуговом центре «*Легенда*». За прошедшее время была отмечена высокая посещаемость занятий. Уход детей из секции не отмечен. Учебные группы очень быстро заполнялись, родители проявляли интерес и активно принимали участие в творческой деятельности детей, при этом, не мешая их инициативе.

Литература:

1. Березина В.А. Дополнительное образование детей как средство их творческого развития: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01: Москва, 1998, 147 С.
2. LEGO Education WeDo Teacher's Guide. — LEGO, 2009.

Взаимодействие педагогического коллектива общеобразовательных школ и военно-патриотических клубов в процессе перевоспитания трудных подростков

Дзержинская Людмила Борисовна, кандидат педагогических наук, доцент
Волгоградская государственная академия физической культуры

Подростков с отклонениями в поведении и слабой успеваемостью, достаточно большое количество, и они требуют к себе пристального внимания и напряженной индивидуальной работы. Если, при первых признаках отклоняющегося поведения, не была осуществлена профилактическая работа, то недостатки личности усугубляются, стабилизируются, а то и получают дальнейшее развитие [4, с. 5–7].

Подростки с девиантным поведением явление очень сложное, обусловленное множеством различных причин и факторов. Поэтому преодоление проблемы девиантного поведения требует специальной работы при обязательном комплексном подходе к решению этой задачи, когда специальные средства, приемы, мероприятия органически вплетаются в систему обучения и воспитания в целом [2, с. 4].

Основная нагрузка по социализации и воспитанию данной категории детей и подростков лежит на плечах образовательной школы [1, с. 29]. Однако, в настоящее время, школа, как институт социализации личности, также находится в кризисном состоянии. Если под воспитанием понимать формирование у школьников социально и личностно обусловленного набора положительных качеств — то такого воспитания в школе нет. Главная беда школьного воспитания в том, что распространенная воспитательная работа давно уже имеет явно дидактический характер. Это преимущественно нравоучительные разговоры, беседы, наставления, внушения и объяснения [3, с. 44]. Многие исследователи указывают на одну из причин, ведущих к криминализации трудного подростка, — педагогическую безграмотность учителей, воспитателей, родителей. Обычно все их попытки справиться с неуспеваем-

мостью и недисциплинированностью этих ребят сводятся к методам так называемого «негативного стимулирования» — к взысканиям, наказаниям, проработкам в присутствии всего класса и т.д. Все это не только не приносит позитивных результатов, а наоборот, озлобляет и восстанавливает трудных подростков против учителей, против учеников, против школы и учебы в целом [5, с. 5–6].

Анализ деятельности педагогических коллективов общеобразовательных школ №6, 81, 83 и гимназии №3 Центрального района г. Волгограда свидетельствует, что лицом, осуществляющим работу с трудными подростками, является социальный педагог. В соответствии с утвержденным планом, социальный педагог осуществляет следующие виды деятельности: диагностику асоциального поведения отдельных детей и подростков (по просьбе классных руководителей), консультирование родителей трудных подростков и педагогов, коррекционную работу с обучающимися, профилактические мероприятия (в рамках классных часов), контроль успеваемости и посещаемости уроков учащимися, состоящих на внутришкольном учете и на учете в подразделениях по делам несовершеннолетних органов внутренних дел.

Вместе с тем, деятельность школьного психолога включает: проведение мониторинга адаптации учащихся первых, пятых и десятых классов, на основании результатов которого осуществляется коррекционно-развивающая работа, психопросвещение и психопрофилактика (в форме бесед с родителями или детьми), предпрофильную подготовку и профессиональную ориентацию, профилактику экстремизма в подростковой среде (в форме бесед на классных часах) и профилактику аддиктивного поведения (по просьбе учителей).

Нам представлялось интересным изучить деятельность учреждений дополнительного образования (УДО) по социализации трудных подростков. Анализ работы десяти УДО (3 — центра дополнительного образования, 2 — детские музыкальные школы, 1 — детская художественная школа, 4 — детско-юношеские спортивные школы) свидетельствует, что, преследуя основную цель — развитие мотивации личности к познанию и творчеству, реализация дополнительных образовательных программ и услуг в интересах личности — учреждения дополнительного образования ориентируются на благополучных детей и подростков. Следует отметить, что в данных учреждениях не предусмотрены должности психолога и социального педагога, а педагог дополнительного образования, осуществляя сбор сведений о социальном положении ребенка и семьи, в которой он воспитывается, осуществляет лишь формальный учет и контроль.

Несмотря на то, что общеобразовательные школы и учреждения дополнительного образования относятся к одному ведомству, они, как правило, работают автономно друг от друга и от многих государственных учреждений, принадлежащих другим ведомствам.

Учитывая вышесказанное, мы пришли к заключению, что школа, как институт социализации, равно как и другие

учреждения, не может самостоятельно решать проблемы социально-педагогической профилактики, коррекции и реабилитации (перевоспитания) трудных детей и подростков. В этой связи нами было выдвинуто предположение, что процесс перевоспитания подростков с девиантным поведением будет эффективным и педагогически целесообразным, если он будет базироваться на принципах межведомственного педагогического взаимодействия.

Для доказательства правильности нашего предположения нами была разработана модель педагогического взаимодействия коллективов общеобразовательной школы и военно-патриотического клуба, учредителем которого является комитет по молодежной политике и туризму администрации Волгограда.

В результате опроса классных руководителей нами были выявлены подростки-юноши, характеризующиеся слабой успеваемостью, прогулами, наличием явных признаков агрессии, повышенным количеством нареканий со стороны администрации и учителей школы (в количестве 19 человек), которым было предложено, на добровольной основе, заниматься в военно-патриотическом клубе «Юный спецназовец».

Образовательная программа, срок реализации которой составил 2 года, была рассчитана на 216 учебных часов в год (при 3-х разовых занятиях в неделю по 2 академических часа) и включала следующие разделы: строевая подготовка и уставы Вооруженных Сил РФ, огневая подготовка, тактическая подготовка, гражданская оборона, общефизическая подготовка с элементами общевойскового рукопашного боя. Занятия проводили педагоги дополнительного образования — офицеры Вооруженных сил в отставке.

Вместе с тем, подростки принимали активное участие в торжественных мероприятиях, посвященных празднованию знаменательных дат (День Победы, День начала и окончания Сталинградской битвы и т.д.), благотворительных акциях, поездках в воинские части, спортивных соревнованиях.

В процессе реализации разработанной программы нами были определены следующие педагогические условия коррекции девиантного поведения подростков:

1. Предоставление подросткам возможности испытать свои силы в определенном двигательном действии без предварительной подготовки, чтобы заинтересовать их (сборка-разборка АКМ, стрельба из пистолета Макарова и т.д.);
2. Осуществление индивидуального подхода;
3. Оказание во время занятий полного доверия подростку, поощрение самостоятельности, творческой инициативы;
4. Проведение занятий, товарищеских встреч, соревнований в неблагоприятных погодных условиях для воспитания мужества, стойкости, выносливости, важных морально-волевых качеств;
5. Включение подростков в общественную деятельность, требующую в одной ситуации подчинения, в

другой выполнение роли командира, организатора, руководителя;

6. Трудовое самообслуживание;

7. Моделирование педагогических ситуаций, в рамках которых от подростка требуется преодоление себя, развивая те качества, которых у него еще нет, но есть готовность к их становлению (командование отделением, участие в миниатюрах, литературно-музыкальных композициях и т.д.);

8. Создание ситуации успеха и ситуаций, требующих проявления положительных поведенческих реакций.

В период реализации образовательной программы в военно-патриотическом клубе «Юный спецназовец» в общеобразовательной школе педагогами и администрацией осуществлялась работа в следующих направлениях:

1. Работа с родителями девиантного подростка;

2. Работа с девиантным подростком на основе доверия (авансированного или заслуженного), которая предполагала работу трудных подростков в качестве помощников учителей ОБЖ и физической культуры, оказание помощи другим подросткам по предмету ОБЖ, оказание шефской помощи учащимся младших классов при подготовке к конкурсу «Статен в строю, силен в бою», участие в составе сборной команды школы в соревнованиях, военно-патриотической игре «Орленок» и т.д.

3. Индивидуальные занятия с подростками по наиболее отстающим предметам.

Таким образом, формирующий эксперимент проводился в течение 2009–10 и 2010–11 учебных годов, в календарный период которых педагоги военно-патриотического клуба, сотрудники общеобразовательных школ и трудные подростки совместно подготовили и провели конкурс «Строя и песни», встречу с сотрудниками отдела специального назначения УФСКН по Волгоградской области, акцию «Скажи наркотикам — нет», шоу-программу «Армейский магазин».

В летний период, подростки с девиантным поведением имели возможность стать участниками оборонно-спортивной профильной смены «Постовец», где им была оказана психолого-педагогическая поддержка.

Для определения эффективности педагогической коррекции девиантного поведения подростков нами в начале и в конце педагогического эксперимента был проведен сравнительный анализ показателей, характеризующих уровень агрессии (методика А. Басса — А. Дарки), склонность к риску (тест-опросник Г. Шуберта), потребность в ощущениях (опросник М. Цукермана) подростков, составивших экспериментальную группу ($n = 19$) и благополучных подростков ($n = 37$). Кроме того, нами были получены данные социометрических исследований взаимоотношений в классе, в результате которых был определен социальный статус девиантных подростков.

Полученные данные в начале эксперимента свидетельствуют о наличии достоверных межгрупповых различий между подростками контрольной и экспериментальной групп по ряду показателей.

Выявлено, что подростки экспериментальной группы достоверно отличаются от своих сверстников по показателям физической, косвенной ($p < 0,05$) и вербальной агрессии ($p < 0,01$), они в большей степени склонны к риску (72% испытуемых имеют высокий уровень склонности к риску), чем благополучные подростки ($p < 0,001$) и имеют повышенную потребность в ощущениях, рискованных авантюрах и мероприятиях ($p < 0,01$).

В результате проведения формирующего эксперимента у подростков экспериментальной группы произошли существенные изменения по всем изучаемым показателям.

Анализ динамики показателей подростков экспериментальной группы свидетельствует об уменьшении всех видов агрессии. Так, показатели физической агрессии уменьшились у девиантных подростков на 15,6%, косвенной агрессии — на 24,6%, вербальной — на 12,4%, что свидетельствует о снижении у испытуемых количества агрессивных и враждебных реакций, склонности к оппозиционному поведению.

Сравнительный анализ показателей подростков контрольной и экспериментальной групп в конце эксперимента свидетельствует об устранении имевшихся ранее различий. Вместе с тем, определенный интерес представляет тот факт, что если в конце эксперимента были устранены различия в показателях физической и косвенной агрессии за счет снижения ее уровня у подростков экспериментальной группы, то в показателях вербальной агрессии различия устранены, в том числе и за счет повышения значений ее уровня у подростков контрольной группы.

Результаты сравнительного анализа показателей склонности к риску и потребности в ощущениях подростков контрольной и экспериментальной групп в конце педагогического эксперимента свидетельствуют о том, что подростки с девиантным поведением приблизились по своим результатам к своим благополучным сверстникам ($p > 0,05$).

В экспериментальной группе среднegrupповые значения по тесту Г. Шуберта снизились на 10,9%, а по опроснику М. Цукермана — на 20,2%. Так, если в начале эксперимента 72% девиантных подростков имели высокий уровень склонности к риску, то в конце эксперимента у большинства подростков (59%) был зарегистрирован средний уровень тревожности, что свидетельствует об умеренной склонности к риску, уверенности в себе, об умении рисковать взвешенно, при достаточно высокой вероятности успеха.

Аналогичная картина выявлена нами в показателях потребности в ощущениях. В начале эксперимента большинство подростков с девиантным поведением (79%) демонстрировали высокий уровень потребности в рискованных авантюрах и мероприятиях, бесконтрольное влечение к острым ощущениям и впечатлениям. В конце формирующего эксперимента нами выявлено значительное увеличение числа подростков, имеющих средний уровень потребностей в ощущениях, что свидетельствует об умении

контролировать свои потребности, об умеренности в их удовлетворении.

Вместе с тем, результаты социометрических исследований позволяют нам заключить, что в результате формирующего эксперимента изменился социальный статус подростков экспериментальной группы, которые в начале эксперимента были отнесены одноклассниками в группу «непопулярных». В конце эксперимента большинство подростков (79 %) имели средний статус, а 5 % — высокий, что свидетельствует о нормализации их отношений со сверстниками.

Кроме того, из результатов опроса учителей общеобразовательных школ в конце эксперимента следует, что

у подростков экспериментальной группы в целом улучшилось поведение, снизилось количество нареканий, повысилась успеваемость.

Таким образом, подводя итог проведенным исследованиям, можно констатировать, что разработанная модель взаимодействия педагогических коллективов общеобразовательной школы и военно-патриотического клуба способствовала снижению у подростков показателей агрессии, склонности к риску и острым ощущениям, повысила их уверенность в себе, активность и инициативность, явилась эффективным средством нормализации их отношений со сверстниками.

Литература:

1. Антонова, Л.Н. Дети группы риска как социально-педагогический феномен / Л.Н. Антонова // Педагогика. — 2010. — №9. — С. 28–33.
2. Бондаревская, Е.В. Антикризисная направленность современного воспитания / Е.В. Бондаревская. // Педагогика. — 2007. — №3. — С. 3–14.
3. Гликман, И.З. Воспитание в школе жизни / И.З. Гликман. // Педагогика. — 2010. — №4. — С. 43–48.
4. Никандров, Н.Д. Воспитание и социализация в современной России: риски и возможности / Н.Д. Никандров. // Педагогика. — 2007. — №1. — С. 3–14.
5. Савина, Н.Н. Креативная педагогика для «трудных»: монография. / Н.Н. Савина. — Новосибирск: Изд-во СО РАН, 2008. — 308 с.

Социальное партнерство в работе музеев детского дома как условие формирования гражданственности детей-сирот

Макеева Ирина Александровна, кандидат педагогических наук, доцент
Вологодский государственный педагогический университет

Забликова Наталия Николаевна, методист
Вологодский детский дом им. В.А. Гаврилина

В условиях коренных перемен в жизни нашей страны, сложных социально-экономических проблем как никогда становится важным обеспечение формирования у молодых людей гражданских качеств. Актуальность гражданского воспитания возрастает в силу его особой значимости для развития личности детей-сирот как феномена, интегрирующего в себе интеллектуальную, эмоционально-чувственную и деятельностную сферы.

В структуре гражданского воспитания выделяют нравственный, правовой, политический аспекты. Нравственный аспект представлен нравственной культурой, которая в структуре гражданской культуры является основополагающей, выступает тем моральным стержнем, который находит выражение в гражданственности — интегративном качестве личности, позволяющем ей социально, юридически и политически ощущать себя дееспособным гражданином своей страны, ответственным за то, что в ней происходит. Правовой аспект гражданского вос-

питания представлен правовой культурой, содержание которой составляют правовые знания, понимание и принятие права, действия в соответствии с ним. Политическая культура как выражение политического аспекта гражданского воспитания отражает взаимосвязь политической культуры и политической системы: чем выше уровень политической культуры граждан страны, тем максимально эффективнее приближение к гражданскому обществу [1].

Главный результат гражданского воспитания заключается в развитии нравственной и гражданской ответственности личности, сознательном предпочтении добра как принципа взаимоотношений между людьми, готовности к саморазвитию и нравственному самосовершенствованию — формированию гражданственности.

Гражданственность понимается как политическое, социально-психологическое, нравственное качество субъекта, характеризующееся зрелым политическим созна-

нием, развитым чувством патриотизма, сопричастности к субъектам своей Родины и ее народа, осознанием себя, полноправным гражданином своей страны [2, С. 13].

Анализируя понятие гражданственности, следует выделить ряд аспектов: мировоззренческий (знания, убеждения, ценностные ориентации и др.); поведенческий (нормы, направленность, установки, поступки и др.); оценочный (качественное состояние нравственного, политического, правового самосознания; стиля мышления; познавательные оценки и их характер, содержание, степень истины, логика доказательства и др.); культурный (культура чувств, отношений, поведения, формы, содержание и характер самостоятельного творчества и др.) [3, С. 124].

Трудности гражданской идентификации детей-сирот обусловлены следующими факторами:

- формированием иждивенческой позиции, непониманием материальной стороны жизни, необходимостью в удовлетворении только самых насущных потребностей (еда, одежда, сиюминутные удовольствия);
- проблемами в развитии волевой сферы, которые проявляются в отсутствии умения делать самостоятельный выбор, преодолевать трудности, нести ответственность за собственные поступки, противостоять негативным явлениям действительности;
- этической, нравственной неразборчивостью в достижении поставленных целей, недостаточным пониманием или непринятием моральных норм, правил и ограничений;
- трудностями в общении особенно там, где предполагается свободное, нерегламентированное, произвольное поведение;
- перегруженностью отрицательным опытом, негативными ценностями и образцами поведения без достаточного противовеса положительных ценностей, социально приемлемых возможностей и образцов успеха, которые в полном объеме не формируются в детском доме;
- снижением пригодности ко многим видам профессиональной деятельности, особенно интеллектуального характера и социального взаимодействия;
- дезадаптивным поведением, которое выражается, прежде всего, в синдроме тревожного ожидания, страхах, неуверенности, систематических неудачах в обучении, что приводит к конфликтности, преобладанию защитных средств поведения в конфликтных ситуациях [4,5,6].

Воспитание гражданственности личности определяется не только субъективными усилиями воспитателей, но прежде всего объективным состоянием общества, уровнем развития демократии, гуманности. Основные черты гражданского облика личности закладываются в детском, подростковом, юношеском возрасте на основе опыта, приобретаемого в семье, школе, социальной среде, и в дальнейшем формируются на протяжении всей жизни человека. Значительный вклад в формирование гражданственности могут внести музеи как социально-культурные учреждения, сохраняющие и транслирующие социальные, политические, исторические и другие ценности национальной культуры.

Начиная с 2005 года, детский дом осуществляет реализацию инновационного проекта, цель которого заключается в создании системы работы по гражданскому воспитанию детей-сирот через использование потенциала музейного комплекса детского дома с участием всех субъектов воспитательного процесса.

Цель деятельности музейного комплекса подразумевает создание условий для успешной социализации воспитанников, осуществление гражданского воспитания, формирование чувства ответственности за сохранение природных богатств, художественной культуры края, гордости за свое Отечество, детский дом. Являясь частью открытого образовательного пространства, музейный комплекс является координатором духовно-патриотической, культурно-просветительской деятельности образовательного учреждения, связующей нитью между детским домом и учреждениями культуры, общественными организациями.

В музейном комплексе детского дома представлены основные музейные профили — исторический, военно-патриотический, этнографии и декоративно-прикладного искусства, музыкальный, литературный. Безусловно, музеи и других профилей обладают значительным потенциалом в гражданском воспитании детей-сирот, однако учитывая специфику существования музея в условиях детского дома, следует отметить, что они могут соответствовать какому-либо профилю лишь частично, сочетать несколько профилей или изменять профиль по мере развития музея. В настоящее время в музейный комплекс Вологодского детского дома входят музеи: «Боевая слава», «История школы», «В.А. Гаврилин», «Этнография и декоративно-прикладное искусство», «Православная культура», монографический музей «Ткачество».

В настоящее время большое внимание уделяется развитию системы социального партнерства детского дома с образовательными, культурными, социальными учреждениями города Вологды и Вологодской области.

Общение является одним из важнейших факторов психического и социального развития ребенка. У детей-сирот нарушены коммуникативные связи, они постоянно находятся в зоне эмоционального неблагополучия и если не восстановить коммуникативные связи ребенка, то усложняется и восстановление других видов деятельности — трудовой, познавательной, игровой, поскольку взаимодействие с людьми присутствует в каждом из них. Опыт общения детей-сирот имеет специфический характер — круг общения и его содержание значительно ограниченнее, чем у сверстников, воспитывающихся в семьях, и направлено на решение проблем образовательного учреждения.

Известно, что развитие ребенка осуществляется в деятельности, однако нередко он не обладает необходимой готовностью к ней, что особенно ярко проявляется у детей, воспитывающихся в детском доме. Это объясняется тем, что ребенок, выросший в условиях социально-психологической депривации, был лишен не только необходимых

для развития впечатлений, возможностей для познания мира, развивающей деятельности, но и важнейшего «социального фермента» — полноценного взаимодействия со взрослым наставником, заботливым и любящим.

Формирование системы социального партнерства способствует расширению воспитывающего пространства, привлечению новых субъектов воспитания, и как следствие, активизации личностных ресурсов воспитанников детского дома, разработке механизмов продуктивной адресной социально-педагогической поддержки.

Одним из учреждений, с которым сотрудничает детский дом, является дом-интернат для пожилых и инвалидов города Грязовца Вологодской области. Обобщение накопленного опыта сотрудничества, позволяет выделить основные направления взаимодействия детского дома и дома-интерната.

Во-первых, опыт показывает, что наиболее эффективной формой работы является так называемый «музей в чемодане», или мобильный музей, который позволяет максимально приблизить музейные коллекции к посетителям, находящимся в другом городе. Для организации передвижных экспозиций экспонаты отбирают воспитанники совместно с педагогами, разрабатывая под них мини-экскурсии. Следует отметить, что в процессе таких выставок музеи детского дома не только представляют свои экспозиции, но и находят новые экспонаты, которые передаются в дар музеям пожилыми людьми, проживающими в доме-интернате.

Во-вторых, очень востребованной формой являются мастер-классы по изготовлению изделий из бересты, кружевоплетению, пошиву народных кукол и др., которые проводят как дети, так и проживающие в доме-интернате. Мастер-классы располагают к непосредственному живому общению, обмену опытом, позволяют пожилым людям почувствовать свою значимость, востребованность, а детям-сиротам получить эмоциональную поддержку, внимание к своим достижениям. По итогам мастер-классов устраиваются совместные выставки творческих работ воспитанников и ветеранов.

В-третьих, еще одной формой музейной деятельности являются вечера и праздники, выполняющие рекреационную и релаксационную функции. Воспитанники детского дома проводят музыкальные вечера, на которых исполняют произведения В.А. Гаврилина, поэтические вечера, где читают стихи, написанные в литературной студии «Вдохновение». Особый интерес у детей и пожилых вызывают народные праздники и посиделки с частушками и традиционным чаепитием. Особенность музейного праздника заключается в неформальной атмосфере, в эффекте личной причастности, соучастия в происходящем благодаря театрализации, игре, непосредственному общению с «персонажами» праздничного действия, применению особой атрибутики. Особенность праздника состоит еще и в том, что он как бы раздвигает границы музея, ибо музейное значение приобретают духовные традиции народа, мастерство, обряды и ритуалы, национальное искусство, сохранению и возрождению которых служит праздник.

И в четвертых, особое направление — изготовление подарков. Например, на Рождество дети изготовили в музее «Ткачество» куклу-ангела, и еще иконки, которые оформили берестой и подарили каждому пожилому человеку. Для ветеранов Великой отечественной войны подготовили ко Дню победы поздравительные открытки в виде писем «треугольников» со стихами, ко дню пожилого человека традиционным подарком является концерт воспитанников детского дома совместно с ветеранами.

Идейной основой сотрудничества детского дома и дома-интерната для пожилых и инвалидов является тимуровское движение, целью которого было оказание помощи людям, проявление доброты и милосердия. Социальное партнерство детского дома и дома-интерната необходимо и полезно для обеих сторон — в сознании детей и подростков формируются аксиологические установки, ценностно-нормативная система восприятия окружающего мира, а в характере закрепляются позитивные нравственные качества; пожилые люди получают внимание, общение, положительные эмоции.

Литература:

1. Доржиева Л.А. Разработка проблемы гражданского воспитания учащихся в педагогике России и Российского Зарубежья в первой половине XX века: Автореф. дисс.... канд. пед. наук. Чита, 2007. — 22 с.
2. Гревцева Г.Я. Воспитание гражданственности у старшеклассников средствами общественных дисциплин: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Челябинск, 1998. — 26 с.
3. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь: для студентов высш. и сред. учеб. заведений. 2-е изд., стер. М.: Издательский центр «Академия», 2005. — 176 с.
4. Алмазов Б.Н. Психическая средовая дезадаптация несовершеннолетних. — Свердловск.: УрГУ, 1986. — 337 с.
5. Боровская И.К. Воспитание и обучение детей в условиях домов-интернатов: пособие для педагогов / И.К. Боровская и др.; под ред. Т.В. Лисовской. — Мн.: НИО, 2007. — 216 с.
6. Галигузова Л.Н. Проблема социальной изоляции детей // Вопросы психологии. 1996. №3, с. 101—116.

Сущность патриотического воспитания учащейся молодежи и некоторые способы его реализации в Республике Беларусь

Шик Кирилл Иванович, аспирант

Белорусский государственный университет культуры и искусств (г. Минск)

Одним из приоритетных направлений развития современного общества является воспитание молодого поколения. В связи с этим особую актуальность для государства приобретает проблема патриотического воспитания. В настоящее время, для развития и процветания государства мало, чтобы человек получил образование в узкой специализации. Немаловажным фактором становится желание человека работать и всячески способствовать развитию своей страны. Для этого с раннего возраста детям необходимо прививать любовь к героическому прошлому и культуре своего народа, гордость за родной язык. Данная проблема актуальна и значима в наше время, так как будущее нашей страны зависит от подрастающего поколения и перед педагогами стоит непростая задача сформировать в каждом молодом человеке все необходимые качества, которые создадут устойчивый фундамент для дальнейшего развития личности.

В современном обществе в большей степени навязываются приоритеты земных интересов над нравственными и религиозными ценностями, а также патриотическими чувствами. Традиционные основы воспитания и образования подменяются «более современными», западными: христианские добродетели — общечеловеческими ценностями гуманизма; педагогика уважения старших и совместного труда — развитием творческой эгоистической личности; целомудрие, воздержание, самоограничение — вседозволенностью и удовлетворением своих потребностей; любовь и самопожертвование — западной психологией самоутверждения; интерес к отечественной культуре — исключительным интересом к иностранным языкам и иностранным традициям [1, с. 543].

Многие ученые отмечают, что кризис происходит в душах людей. Система прежних духовных ценностей и ориентиров утрачена, а новые — пока не выработаны.

Отсюда одним из острых вопросов является вопрос патриотического воспитания современной молодежи. Быть патриотом — естественная потребность людей, удовлетворение которой выступает как условие их материального и духовного развития, утверждения гуманистического образа жизни, осознание своей исторической культурной, национальной и духовной принадлежности к Родине и понимание демократических перспектив ее развития в современном мире.

Общественная потребность в патриотическом воспитании личности занимает важное место в Республике Беларусь. Для более четкого представления данного понятия, дадим определение и рассмотрим структуру воспитательного процесса.

По мнению А.Н. Вырщикова, воспитательный процесс — «это педагогически обоснованная, последовательная, непрерывная смена разноуровневых и разноплановых актов формирования личности молодого человека, в ходе которой решаются задачи развития и психологической подготовки личности к жизни в конкретных условиях. Элементами воспитательного процесса выступают: цели, задачи, субъектно-объектные взаимодействия, содержание, формы, методы, технологии, механизмы реализации средств и диагностики эффективности как самого процесса, так и новообразований в личности воспитанника. Целевая определенность патриотического воспитания и содержательные параметры определяются его пониманием как субъектной сферы человеческого бытия, в которой решаются фундаментальные проблемы обретения идеалов, смыслов, ценностей и т.д.» [3, с. 140]. Авторы данного определения в полной мере рассматривают процесс воспитания, раскрывают его структуру, определяют его элементы.

Воспитание патриотизма подчиняется рассмотренной выше структуре, однако имеет ряд особенностей. Таким образом, рассмотрим специфику патриотического воспитания. Нами были проанализированы более двадцати понятий патриотического воспитания, которые даются в энциклопедических изданиях, справочниках, научных исследованиях, на основе чего мы можем сделать вывод, что в большинстве они схожи между собой по своей сущности, а если и отличаются друг от друга, то только незначительными деталями. В подтверждении этому, приведем некоторые примеры.

Так, по мнению Буткевич В.В, патриотическое воспитание — это «формирование патриотизма как интегративного качества личности, заключающего в себе любовь к Родине и стремление к миру, внутреннюю свободу и уважение государственной власти, государственной символики, символики других стран, чувство собственного достоинства и дисциплинированность, гармоническое проявление национальных чувств и культуры межнационального общения» [1, С.21].

Белоусов Н.А определяет патриотическое воспитание как «воспитание патриота, формирование у человека духовных ценностей, отражающих специфику развития нашего общества и государства, национального самосознания, образа жизни, миропонимания и ответственности за судьбу Родины» [2, с.36].

Кусмарцев М.Б. пишет, что патриотическое воспитание — это «формирование в личности приверженности важнейшим духовным ценностям; воспитание патриотических чувств, заботы об интересах нашей страны, готовности ради Родины к самопожертвованию, верности к От-

чизне в период военных испытаний, гордости за героическое прошлое нашего отечества, за научно-технический и культурный вклад Беларуси в мировую цивилизацию» [3, с. 42].

Живейко А.Д. под патриотическим воспитанием понимает «формирование патриотических взглядов и убеждений, чувств и норм поведения» [4, с. 4].

Таким образом, если обратиться к многим исследователям патриотического воспитания, то итог поисков не будут отличаться разнообразием. Наиболее подходящим, на наш взгляд, является определение В.В. Буткевич, которое наиболее полно отражает все аспекты данного процесса. Отметим так же, что большинство исследователей выделяют в процессе воспитания патриотизма следующие компоненты:

- *когнитивный* — определенный уровень знаний по истории своей Родины, своего родного края, своего народа, что позволяет сформировать уважительное отношение и гордость за прошлое своей страны;
- *мотивационный* — предполагает определенный уровень сформированности потребностей и мотивов, нацеленных на активную творческую деятельность и активное познание нового;
- *эмоциональный* — объединяет в себе положительные переживания личности по отношению к историческому прошлому страны, гордость за исторические события и подвиги предков;
- *творческий* — это стремление в поведенческом аспекте приумножать и создавать историю сегодня, предполагает активную позитивную позицию в действии.

Таким образом, патриотизм может быть сформирован лишь в результате согласованного воздействия на сознание, эмоционально-волевую сферу в сочетании с организацией соответствующей деятельности. Процесс патриотического воспитания состоит из определенных элементов воспитательного процесса и имеет ряд специфических компонентов, которые поэтапно формируют патриотическое сознание в личности.

В качестве целевых ориентиров патриотического воспитания выступают смыслы человеческого бытия, обнаруживающиеся, в первую очередь, в мире ценностей, являющихся системообразующим элементом в структуре целей патриотического воспитания. По мнению В.И. Лутовинова, главная цель патриотического воспитания может быть сформулирована следующим образом: возрождение в нашем обществе патриотизма как важнейшей духовно-нравственной и социальной ценности, формирование и развитие подрастающего поколения, обладающего важнейшими граждански активными, социально значимыми качествами, способного проявить их в созидательном процессе в интересах нашего общества, в укреплении и совершенствовании его основ, в том числе и в тех видах деятельности, которые связаны с его защитой [5, с. 84].

Согласно существующим нормативным документам, целью патриотического воспитания молодежи в Республике Беларусь является: привитие молодежи любви к Беларуси, формирование у нее устойчивого желания спо-

собствовать ее процветанию и стремления защищать от врагов. Реализация этой цели зависит от выполнения в той или иной мере конкретных задач, основными из которых в данный момент являются:

- привитие глубокого уважения к национальному наследию, традициям, обычаям, культуре, религиям народа Беларуси;
- привитие уважения к Государственному гербу и Государственному флагу Республики Беларусь, основанным на героической истории белорусского народа;
- воспитание в духе национального взаимодействия и дружелюбия, монолитного единства народа Республики Беларусь, интернациональное воспитание;
- привитие любви и уважения к белорусскому языку, как языку коренного населения Беларуси, русскому и другим языкам народа Республики Беларусь;
- физическое воспитание, организация выполнения оборонно-спортивных комплексов и нормативов;
- воспитание уважения к Вооруженным Силам Республики Беларусь и защитнику Отечества, воина;
- формирование у юношей морально-психологической и физической готовности к выполнению ими конституционной обязанности по защите Республики Беларусь;
- убеждение в необходимости для Беларуси мира и международного сотрудничества.

Патриотическое воспитание учащейся молодёжи осуществляется по многим направлениям. Определенную роль в патриотическом воспитании играют ряд общественных организаций, отделов по делам молодежи, отделов идеологической работы и т.д.

Одной из форм патриотического воспитания учащихся является создание соответствующих профильных клубных формирований. Такие патриотические клубы создаются учреждениями культуры совместно с отделами внутренних дел, МЧС, отделами идеологической работы, по делам молодежи, БРСМ. Одним из направлений таких клубов является информационно-пропагандистская работа. Во время проведения информационно-пропагандистских часов, часов общения юноши и девушки обсуждают актуальные события в мире, вопросы экономического, политического развития страны и ее регионов, события культурной жизни. Традиционно проводятся военно-спортивные игры «Зарница» и «Орленок», которые являются хорошей школой подготовки юношей к службе в рядах Вооруженных Сил Республики Беларусь.

С 1999 года проводится Всебелорусская туристско-краеведческая экспедиция учащихся «Наш край». Конкретными программами по изучению военного прошлого белорусского государства являются целевые программы «Страницы военной истории» и «Славные имена Отечества». Участники экспедиции проводят походы по местам воинской славы, пополняют экспозиции музеев новыми экспонатами, организуют конференции, семинары, слеты юных краеведов.

Эффективным средством патриотического воспитания учащейся молодежи остаются музеи. Особое значение от-

водится музеям боевой славы. Большое воспитательное воздействие на учащихся имеет работа по сбору документов, материалов и вещественных экспонатов во время туристско-краеведческих экспедиций непосредственно на местах, где проходили исторические события [6, с. 9].

Важное место в патриотическом воспитании учащихся отводится идейно-воспитательной работе: воспитанию на Государственной символике Республики Беларусь. Регулярно проходят мероприятия, посвященные Дню Конституции, Дню Независимости Республики Беларусь, 15 февраля, 23 февраля, 9 мая и другим праздникам. В эти дни проводятся встречи молодёжи с участниками Великой Отечественной войны, ветеранами, солдатами и офицерами Вооруженных Сил Республики Беларусь.

Большое значение в патриотическое воспитание молодёжи Республики Беларусь вносят: республиканская краеведческо-патриотическая акция «Дорогами войны», республиканские акции «Забота» (подосмотру и благоустройству памятников), «Ветеран живет рядом», «Вспомним их поименно», «Живые голоса истории», «Памятник», «Чистоту местам боевой Славы», уроки мужества на тему «Пусть поколения помнят», исторические лектории на тему «Па дорогах франтовых», вечера-встречи, экскурсии в историю на тему «Ничто не забыто, никто не забыт», выставки-обзоры, вечера поэзии на тему «Строка, рожденная в бою», вечера памяти, конкурсы патриотической песни, посвященные освобождению Республики Беларусь от немецко-фашистских захватчиков. Координатором названных акций и конкурсов выступают соответствующие государственные организации, в частности Республиканский центр туризма и краеведения учащейся молодёжи, отделы спорта и туризма, образования, культуры.

Участники этих акций и мероприятий выявляют, берут на учет, благоустраивают места воинской славы — памятники, памятные знаки на местах боев, места массовых и единичных захоронений жертв войн. Они оказывают шеф-

скую помощь ветеранам войны и труда, участникам военных событий. Эффективной формой воспитательной работы, дающей хороший педагогический результат и используемой на протяжении нескольких десятков лет, являются походы по местам боевой славы.

Благодаря таким мероприятиям подрастающее поколение Беларуси знает, чтит, сохраняет и передает следующим поколениям историческое прошлое нашей страны, а значит, обогащается духовно.

Таким образом можно сделать вывод, что учащейся молодёжи предоставлены возможности для реализации своих потребностей и интересов. Несмотря на это, проведенное нами исследование показало, что патриотические ценности в системе ценностных ориентаций современной молодёжи занимают не лидирующие позиции, а патриотическое воспитание в основном сводится к военно-патриотическому, что не совсем правильно, так как патриотизм включает в себя изучение национальной литературы, музыки, спорта и других достижений своей страны. Поэтому очень важно заинтересовать молодёжь новыми видами и формами патриотической воспитательной деятельности, разработать планы, которые позволили бы вести работу по следующим приоритетным направлениям:

1. Пропаганда здорового образа жизни, спорта и туризма;
2. Воспитание молодёжи в духе уважения к героическому прошлому своей Родины;
3. Изучение истории, культуры, традиций родного края;
4. Формирование патриотического сознания у учащейся молодёжи.

Использование современных походов в процессе патриотического воспитания должны позволить молодому человеку по-новому взглянуть на свою страну, глубже осмыслить личную сопричастность к ее истории и культуре, осознать свою роль в укреплении и развитии Отечества.

Литература:

1. Буткевич, В.В. Патриотическое воспитание учащихся: история и современность: пособие для педагогов общеобразовательных учреждений, учреждений внешкольного воспитания и обучения / В.В. Буткевич. — Минск: Национальный институт образования, 2010. — 207 с.
2. Белоусов, Н.А. Патриотическое воспитание студентов как проблема педагогического образования / Н.А. Белоусов, Т.Н. Белоусова // Патриотическое воспитание: история и современность: Сб. науч. ст. — Мн., 2004. — с. 38—41.
3. Выршиков, А.Н., Кусмарцев, М.Б. Патриотическое воспитание молодёжи в современном Российском обществе. Монография. / А.Н. Выршиков, М.Б. Кусмарцев. — Волгоград: Авторское перо, 2006. — 272 с.
4. Живейко, А.Д. Идеологические аспекты формирования патриотизма и гражданственности белорусского студенчества: информационные материалы для преподавателей, кураторов и студентов / Министерство образования Республики Беларусь, Учреждение образования «Витебский государственный технологический университет». — Витебск: ВГТУ, 2008. — 20 с.
5. Лутовинов, В.И. В патриотизме молодёжи — будущее России / В.И. Лутовинов. — М.: «Фонд Андрея Первозванного», 1999. — 94 с.
6. Патрушева, Е.А. Формирование гражданско-патриотических ценностей у подростков в историко-краеведческой деятельности школы: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук: 13.00.05 / Е.А. Патрушева — Челябинск, 2009. — 24 с.

7. ДЕФЕКТОЛОГИЯ

Профилактика нарушений чтения и письма у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

Земляченко Марина Владимировна, учитель-логопед;
Кутергина Татьяна Валентиновна, учитель-логопед
МДОУ Детский сад комбинированного вида №85 (г. Белгород)

Развитие речи дошкольников является одним из важных условий в подготовке детей дошкольного возраста к школьному обучению. Одним из основных этапов формирования грамматически правильной устной и письменной речи является работа по предупреждению дисграфии, дислексии у дошкольников. Логопед должен понимать, что профилактика дисграфии, дислексии является актуальной проблемой в современном модернизированном мире. Если раньше ребенок шел в школу и не мог писать и читать, то это считалось нормой. Но в наше время ребенку, который не умеет читать, очень сложно ориентироваться в окружающем мире. Предупреждение нарушений чтения и письма одно из приоритетных направлений деятельности учителя-логопеда в условиях дошкольного образовательного учреждения.

В настоящее время является общепризнанным тот факт, что между недоразвитием речи и нарушением чтения существует тесная взаимосвязь. Дети с общим недоразвитием речи — это особая категория дошкольников с недостаточными предпосылками для обучения чтению. Программы обучения в массовой школе усложнены и насыщены разнообразным материалом, который должен быть усвоен через чтение. Ребенок, идущий в массовую школу из логопедической группы с диагнозом общее недоразвитие речи, испытывает большие трудности в обучении чтению и письму.

Затруднения и ошибки у детей с ОНР в первую очередь связаны с недостаточным овладением звуковым составом слова, смешением акустических сходных звуков, неполноценностью звукового анализа и синтеза. Это влечёт за собой неумение воссоздать правильную и точную звуковую форму слова в условиях зрительно воспринимаемых графических знаков.

Специальные исследования Р.Е. Левиной (1968 г.), Т.Б. Филичевой, Н.А. Чевелёвой, Г.Н. Чиркиной (1989 г.) показали, что существует связь между различием звуков и запоминанием их графического обозначения. Недостаточное различение акустически сходных звуков приводит к трудностям при запоминании начертания букв, усвоении их как графем.

Если на первых порах обучения решающую роль играет узнавание буквы и связанного с ней звука, то в дальнейшем

навык чтения превращается в зрительное узнавание звукового анализа образа слогов, целых слов, а иногда и фраз. Ребенок должен соотнести буквы с этими образами и благодаря этому понять смысл читаемого текста.

У ребенка с логопедическим диагнозом нет четких представлений о том, из каких звукобуквенных элементов состоит слово, то у него с трудом формируются обобщенные звукослововые образцы. Вследствие этого он не может объединять звуки в слоги по аналогии с уже усвоенными более легкими слогами и узнавать их.

Чем более бедны представления детей о звуковом составе слова, тем сильнее обнаруживаются недостатки чтения, так как проявляется зависимость между узнаванием слога или слова и различением звуков, входящих в их состав. Отсутствие четкого звукового образа слова затрудняет формирование зрительного образа этого слова в процессе чтения. Для правильного зрительного восприятия и узнавания слога или слова при чтении необходимо, чтобы звуковой состав был достаточно четок и ребенок умел их правильно произносить.

Понимание взаимосвязи между нарушением чтения и общим недоразвитием речи открывает пути к его предупреждению до того, как ребенок поступает в школу.

Преодоление общего недоразвития речи и профилактика нарушения чтения должны осуществляться комплексно.

Приоритетные направления логопедической работы:

1. Развитие фонематического восприятия. Узнавание неречевых звуков, звуков речи. Различение высоты, силы, тембра голоса на материале звуков, слов и фраз. Различение слов, близких по звучанию. Дифференциация фонем и слогов. Развитие навыков элементарного звукового анализа.

2. Работа над звукопроизношением. Прежде всего, необходимо устранить все недостатки в произношении фонем (искажение, замена, отсутствие звука).

3. Развитие навыков звукового анализа и синтеза. Выделение из предложения слов, из слов-словосочетаний, из словословосочетаний. Различение между собой любых звуков речи, как гласных, так и согласных. Ребенок должен понимать разницу между согласными звуками (звонкие и глухие,

твёрдые и мягкие). Выделение любых звуков из состава слова. Умение объединять звуки в слоги, слоги — в слова. Умение определять последовательность звуков в слове и количество слогов. Обогащение словарного запаса и развитие практического умения пользоваться им. Обучение детей разным способам словообразования с помощью различных приставок. Другой вид работы — подбор однокоренных слов. Большая работа проводится по активизации словарного запаса.

4. Развитие грамматических навыков. Основными задачами этого этапа являются работа над пониманием и употреблением предлогов, составление предложений по картинкам, сериям картинок, распространение и сокращение предложений.

5. Развитие связной речи. Ведётся работа по обучению составления описательных рассказов и совершенствованию навыков пересказа небольших текстов.

В группах для детей с тяжелыми нарушениями речи обучение рассчитано на два года, поэтому звуковой аналитико-синтетический метод профилактики дислексии и дисграфии целесообразно разделить на два этапа:

1. Первый год обучения. Безбуквенный период. Проводится звуковой анализ и синтез сочетаний, слогов и слов.

2. Второй год обучения. Буквенный период. Проводится звуко-буквенный анализ и синтез слогов и слов. Анализ текстов и предложений.

На безбуквенном этапе обучения необходимо развивать у дошкольников интерес к занятиям и формировать осознанное овладение фонетической системой языка. Пробудить познавательный интерес помогают различные игры и игровые приёмы.

Приемы, помогающие детям лучше запоминать зрительный образ букв (по И.Л. Калининой):

- лепка из пластилина;
- выкладывание из палочек, спичек, веревочек, мо-заики;
- вырезание из цветной бумаги;
- выжигание на дощечках;
- вычеркивание заданной буквы из текста (игра «Зоркие глазки»);
- отгадывание букв с закрытыми глазами (взрослый пишет на ладони ребенка);
- узнавание буквы на ощупь (игра «Умные ручки»);
- выдавливание спицей очертания букв, письмо на снегу, песке;
- рисование буквы в воздухе (ребенок указкой пишет, а взрослый отгадывает).

Игра «Необычный конструктор»

Цели:

- вовлечь детей в коллективный поиск элементов, необходимых для «построения» печатных букв;
- начать классификацию букв алфавита по количеству элементов.

На фланелеграфе дети выкладывают из деталей букву. Разных элементов всего 8: овал, два полуовала — большой и малый; палочка — большая, средней вели-

чины и маленькая; две точки; знак над й. «Активных» элементов всего 6.

Упражнение «Кто внимательнее?» (самостоятельная работа)

«Перепечатать» с полотна буквы, которые состоят:

7. из одного элемента (О, С);
8. из двух элементов (У, Г, З, Р и т.д.);
9. из трех элементов и т.д.

«Перепечатать» с полотна буквы, которые «смотрят»:

- прямо (А, И, Й, М, Н, О, Т и т.д.);
- вправо (Б, В, Г, Е и т.д.);
- влево (З, Л, У, Ч и т.д.);
- «открыты» (А, Б, Г и т.д.);
- «закрыты» (В, О).

Упражнение «Нарисуй дорожку»

Детям предлагают на листе бумаги фломастером нарисовать маршрут поездки на машине; «Едем прямо, сворачиваем направо, вперед, поворачиваем налево и т.д.».

Упражнение «Угадай, какая буква?»

Первую загадку о букве в качестве образца предлагает педагог. Например: «Эта буква имеет три элемента: малый полуовал и две палочки — большую и среднюю. Большая палочка стоит вертикально, полуовал «висит» на ней слева, а палочка средней величины словно «поддерживает» полуовал. Какая эта буква? (Я).

Игра «Разноцветное путешествие»

У каждого ребенка на столе лист с девятью цветными квадратами. Движение начинается с центрального квадрата. Дается сигнал: вверх — вправо — вниз и т.д. Дети передвигают фишку и называют квадрат, в котором они остановились.

Занимательные задания:

- Раскрасить букву красным (гласные), синим (согласные) цветом;
- Обвести букву по точкам;
- Слепить букву из пластилина;
- Выложить контур буквы из палочек (спичек, природного материала);
- Изобразить букву с помощью веревочки, проволоки;
- «Нарисовать» букву в воздухе (указательным пальцем правой руки либо всей рукой). Определить, на что похожа буква;
- Отличить правильное и неправильное написание буквы (зеркальное изображение);
- Найти букву среди других (без наложения и с наложением друг на друга).
- Обвести найденную букву (красным или синим цветом);
- Восстановить букву (изолированно в слове, слове, предложении);
- Собрать букву из двух половинок;
- Добавить недостающую половинку буквы в слогах, словах, прочитать их;
- Прочитать слово по пол-букве.
- Прочитать слова, составленные из букв разного шрифта;

- Отгадать, какая буква потерялась, прочитать слово;
- «Собрать» буквы и прочитать слово;
- Работа с изографами.

В результате проводимой работы у детей:

- улучшаются внимание, восприятие; дети учатся видеть, слышать, рассуждать;
- формируется правильное, осмысленное чтение, про-

буждается интерес к процессу чтения и письма, снимается эмоциональное напряжение и тревожность;

— развивается способность к переносу полученных навыков на незнакомый материал.

Ранняя диагностика, прогнозирование школьных проблем и коррекция трудностей — залог успешного обучения детей в школе.

Литература:

1. Ефименкова Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов. — М., 1991.
2. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Преодоление общего недоразвития речи. — М., 1990.
3. Корнев А.Н. Дислексия и дисграфия у детей. — С.Пб., 1995.
4. Ткаченко Т.А Если дошкольник плохо говорит. — С. Пб., 1997.
5. Ткаченко Т.А В первый класс без дефектов речи. — С. Пб., 1999.

Использование сюжетов народных сказок как основы развития познавательного интереса учащихся младших классов специальной (коррекционной) школы VIII вида на уроках математики

Маркова Татьяна Владимировна, учитель начальных классов;

Евстифеева Дарья Олеговна, учитель начальных классов

ГБОУ СКО школа-интернат VIII вида №79 (г. Москва)

«Сделать учебную работу насколько возможно интересной для ребенка и не превратить эту работу в забаву — одна из труднейших и важнейших задач дидактики».

К.Д.Ушинский

Одной из актуальных задач современной специальной педагогики является формирование познавательного интереса учащихся с ОВЗ как действенного мотива учебной деятельности, активизирующего интеллектуальную деятельность. Определено, что ребенок в состоянии интереса усваивает материал быстрее и прочнее. От того на сколько сознательно, творчески, с желанием будут учиться дети зависит в дальнейшем их полноценное развитие, успешная адаптация в социум, поэтому развитие познавательного интереса является задачей, которая должна быть первостепенной на протяжении всего обучения в специальной (коррекционной) школе VIII вида.

В работах таких отечественных исследователей как И.В. Щадрина, Н.Н. Столярова, Г.И. Щукина, Л.В. Занков, Б.И. Пинский, Н.Г. Морозова и др. познавательный интерес предстает как сложное психическое образование, которое изучается как в психологическом, так и в педагогическом аспектах. Г.И. Щукина [3, с. 221] определяет познавательный интерес как избирательную направленность личности на предметы и явления окружающей действительности, которая характеризуется постоянным стремлением к познанию. Так как устойчивое положительное отношение к объекту — основной признак интереса, педагогический подход к решению проблемы

его развития состоит в выявлении таких сторон окружающей жизни, которые вызывают к ней активное отношение. Л.С. Рубинштейн [2, с. 198] подчеркивал, что особое влияние на формирование познавательного интереса школьников оказывает воздействие окружающих людей — педагогов, родителей...

Еще К.Д. Ушинский, Л.М. Толстой, В.О. Сухомлинский широко использовали народные сказки как эффективные средства воздействия на детей. Русская народная сказка — это сокровище народной мудрости. Её отличает глубина идей, богатство содержания, поэтический язык и высокая воспитательная направленность. Сказка — один из самых популярных и любимых детьми литературных жанров, потому что в ней и занимательный сюжет, и удивительные герои, сказка открывает ребенку мир человеческих чувств и взаимоотношений, утверждает доброту и справедливость, а также приобщает к русской культуре, к народному опыту, к родному языку.

Поэтому в качестве эффективного средства формирования и развития познавательного интереса, любознательности учащихся младших классов специальной (коррекционной) школы VIII вида мы используем сюжеты русских народных сказок на разных уроках, в том числе, и на уроках математики.

Существует множество приёмов использования сказок на уроках математики:

- «Помоги сказочному герою»: помоги доктору Айболиту «вылечить» примеры;
- «Математические пазлы»;
- «Знакомые сказочные персонажи в стране Математика»;
- Арифметические задачи о сказочных героях;
- «Путешествие со сказочным героем» (герои сказки испытывают трудности. Учащиеся с ОВЗ помогают им: отправляясь в путешествие путь, преодолевая самые неожиданные препятствия, выполняя математические задания, отгадывая загадки и т.п.).

Преодоление препятствий вместе со сказочными героями придает обучению яркую эмоциональную окраску, что способствует повышению усвоения, как математического материала, так и литературного.

Особенно эффективно проведение нетрадиционных уроков математики с использованием сюжетов русских народных сказок в начальных классах. Такие уроки не только формируют у младших школьников устойчивый интерес к учению, но и снимают напряжение, помогают формировать навыки учебной деятельности, оказывают благоприятное эмоциональное воздействие на учащихся, благодаря чему у них формируются более прочные, глубокие знания.

Уроки с использованием сюжетов русских народных сказок проводим после изучения математической темы, для отработки навыков решения примеров и задач, закрепления изученного материала. Все этапы и виды работ урока строятся на сюжетной линии сказки. Урок начинается, как правило, со вступительного слова учителя и может быть продолжен постановкой проблемных вопросов, вовлекающих в активную работу всех учащихся. На заключительном этапе урока подводится итог, повторяется и обобщается использованный на нем материал, оценивается работа школьников.

Проведение такого урока требует большой подготовки учителя, как к подбору, так и оформлению материала. Ре-

комендуется привлекать учащихся к подготовке к уроку, организовать их совместную деятельность (отбор иллюстраций, изготовление декораций, разучивание стихов и др.).

В качестве примера приводим конспекты уроков математики в 3 классе специальной (коррекционной) школе VIII вида с использованием сюжетов русских народных сказок «Теремок», «Гуси-лебеди».

Тема: «Сложение и вычитание в пределах 20» (с использованием сюжета русской народной сказки «Теремок»).

Цель: закреплять навыки сложения и вычитания чисел в пределах 20.

Задачи:

Образовательные:

- Закреплять знания учащихся нумерации и состава чисел в пределах 20.

- Тренировать учащихся сравнивать числа в пределах 20.

- Выбатывать у учащихся умение решать арифметические задачи.

- Закреплять знания учащихся о геометрических фигурах.

- Развивать практические навыки по измерению и построению отрезков разной величины.

Коррекционно-развивающие:

- Корригировать и развивать мышление на основе упражнений в анализе и синтезе.

- Корригировать и развивать зрительное и пространственное восприятие на основе работы с контурами и «разрезными» картинками.

- Корригировать и развивать слуховое восприятие на основе упражнения в узнавании.

Воспитательные:

- Воспитывать эмоциональную адекватность поведения.

- Воспитывать у детей интерес к народному творчеству.

Ход урока

Этапы и виды работы на этапе	Деятельность учителя и учащихся
1. Оргмомент	— Здравствуйте дети, садитесь. На доске «рассыпались» слоги. Ребята, соберите из них слово. <i>Учащийся собирает на доске слово из слогов — математика</i>
2. Проверка домашнего задания	Ребята, покажите карточку с числом, которое получилось при решении задачи.
3. Объявление темы урока	Сегодня мы продолжим закреплять материал по теме «Сложение и вычитание чисел в пределах 20».
4. Устный счет а) Нумерация	На доске висят карточки с числами (12, 16, 18, 15, 10, 7, 20) Расположите числа в порядке возрастания. Переверните карточки. Если вы выполнили задание правильно, то получится слово (<i>теремок</i>).

б) Счет по 2	<p>— Сегодня мы побываем в гостях у сказки «Теремок».</p> <p>Учитель показывает на экране изображение теремка.</p> <p>— Что такое теремок?</p> <p>Если вы соедините точки, считая от 20 до 2 по 2, то узнаете кто первым поселился в теремке.</p> <p>— Первым к теремку пришла мышка.</p>
в) Состав числа	<p>— Чтобы мышка вошла в дом, нужно открыть дверь. Но на двери замок? Давайте подберем ключ к замку. На замке написано число 12, на ключах — состав чисел (1д.5е., 1д.1е., 1д.2е.). Подобрать состав числа, которое соответствует числу на замке.</p> <p>— Двери открыты, мышка оказалась в домике.</p>
г) Сравнение	<p>— В теремке темно. Поможем мышке открыть окна? Чтобы открыть окна, мышке нужно сравнить числа.</p> <p>— Окна открыты.</p>
д) Решение примеров	<p>— Стала жить-поживать мышка в домике. Вдруг слышит стук в дверь. — Посмотрите на картинку. Кто это? Лягушка попросилась пожить в теремке. Мышка согласилась, но лягушке нужно выполнить задание — решить примеры. Примеры: $7 + 3 =$ $12 + 6 =$ $17 - 3 =$</p>
е) Решение задачи	<p>— Стали лягушка с мышкой жить в теремке. Однажды послышался стук в дверь. Узнайте животное по контуру. Заяц получил задание — решить задачу. Учитель вывешивает макет — цветок.</p> <p>Около теремка росли цветы. На цветке сидело 6 бабочек. Прилетели еще 4 бабочки, сколько бабочек сидит на цветке?</p>
ж) Геометрический материал	<p>Зажили звери в теремке. Пошел дождь, крыша прохудилась. Тук, тук! Кто стучится в дверь? Сложите разрезную картинку. Впустили звери лису в теремок и попросили починить крышу. На доске висит изображение крыши с вырезанными фрагментами и вариантами «заплаток».</p> <p>— Помогите лисе починить крышу, подберите нужные заплатки. Лиса стала жить в теремке.</p>
Физкультминутка	<p>Мы шагаем по дорожке. (Ходьба на месте.)</p> <p>Раз, два! Раз, два!</p> <p>Дружно хлопаем в ладоши. (Хлопаем в ладоши.)</p> <p>Раз, два! Раз, два!</p> <p>Вдоль дорожки теремок.</p> <p>Он не низок, не высок. (Присели.)</p> <p>Хоть приятно разминаться,</p> <p>Вновь пора нам заниматься. (Дети садятся за парты.)</p> <p>Учащиеся выполняют движения, проговаривая текст.</p>
5. Закрепление Чистописание	<p>— Откройте тетради, запишите число, слова классная работа.</p> <p>— Сколько животных живут в теремке?</p> <p>— Пропишите целую строчку цифру 4.</p>
Решение примеров	<p>— Тук! Тук! Кто пришел? Отгадайте загадку: «Серый, зубастый, по полю рыщет, ягнят ищет». Волк захотел жить в теремке. Звери попросили волка собрать грибы. Чтобы сорвать гриб, нужно решить пример.</p>
Решение задачи	<p>Стали звери жить-поживать! (учитель показывает слайд). Тук! Тук! Чей это голос? (Учитель включает запись голоса медведя). Чтобы попасть в теремок медведь должен решить задачу. На поляне росла береза. На первой ветке сидело 6 ворон, на второй ветке на 7 больше чем на первой. Сколько ворон сидело на второй ветке?</p>
Геометрический материал	<p>Стало тесно в теремке. Почему? Звери решили построить новый дом. Они стали измерять бревна. Ребята, давайте поможем им. Откройте конверты и измерьте их длину (8 см). Для строительства нужны бревна на 5 см. длиннее. Какой длины должны быть бревна? Начертите отрезок нужной длины и вложите в конверт. Мы отдадим это жителям теремка.</p>
6. Итог урока	<p>— Что мы делали на уроке?</p>
7. Домашнее задание	<p>Учитель раздает индивидуальные карточки. Вам нужно будет раскрасить теремок, для этого вам нужно решить примеры.</p>
8. Оценка деятельности учащихся	<p>Учитель выставляет оценки учащимся, объясняя оценку.</p>

Тема: «Сложение и вычитание в пределах 20» (с использованием сюжета русской народной сказки «Гуси-Лебеди»).

Цель: продолжить обучать учащихся сложению и вычитанию чисел в пределах 20.

Задачи:

Образовательные задачи:

- Закреплять вычислительные навыки (знания учащихся нумерации чисел в пределах 20, их состава, умения сравнивать);
- Выбатывать у учащихся умение решать примеры и задачи;
- Продолжать формировать навык работы с геометрическим материалом: определить и назвать геометрические фигуры.

трическим материалом: определить и назвать геометрические фигуры.

Коррекционные задачи:

- Корректировать внимание и память учащихся;
- Развивать мыслительные операции (анализ, синтез, сравнение, обобщение), ориентировку в пространстве;
- Развивать связную устную речь учащихся, добиваясь полных ответов.

Воспитательные задачи:

- Повышать мотивацию к учебе;
- Воспитывать навыки работы в коллективе, самоконтроль;
- Воспитывать аккуратность при работе в тетради.

Ход урока

Этапы и виды работы на этапе	Деятельность учителя
I. Организационный момент	Приветствие. Организация учащихся на урок. — Кто выйдет к доске и вставит пропущенные числа в числовой ряд? — Что получилось? (Сказка «Гуси-Лебеди») — С этой сказкой вы познакомились на внеклассном чтении.
II. Сообщение темы и целей урока	— Ребята, сегодня у нас урок по сюжету русской народной сказки «Гуси-Лебеди». Мы вновь встретимся с её героями и продолжим учиться складывать и вычитать числа в пределах 20.
III. Устный счет 1. Устный счет в прямом порядке 2. Логическая задача 3. Устный счет в обратном порядке 4. Устный счет четными и нечетными числами 5. Зашумленная картинка 6. Сравнение чисел 7. Устное решение задачи	Жили-были муж и жена. Были у них дочка Машенька да сыночек Иванушка. Сколько всего человек было в семье? Однажды родители уехали в город, а Машеньке сказали за братцем следить. А та посадила его на лужок, а сама в небо смотрит, пальцы зажимает, Гусей-Лебедей считает. Гуси-Лебеди летят: один впереди, два позади и два посередине. — Сколько всего Гусей-Лебедей летело? — Что произошло дальше — узнаем, просмотрев фрагмент мультфильма. — Ребята, поможем Машеньке найти братца Иванушку? Побежала Машенька по дорожке — смотрит, стоит ПЕЧКА: «Ох, Машенька! Напекла я пирогов, а вытащить не могу! Пироги с заданиями». — Чтобы вытащить пироги, надо выполнить задания. — Посчитай от 18 до 13. — Посчитай четными числами. — Посчитай нечетными числами. — Какие цифры спрятались? (13, 7, 2, 18) — Назовите все числа от меньшего к большему. — Назовите самое большое число. (18) — Назовите самое маленькое число. (2) — Назовите соседей числа 13, 7. — ПЕЧКА испекла 8 пирогов с капустой и 2 пирога с грибами. — Каких пирогов больше? — На сколько пирогов с капустой больше, чем пирогов с грибами?
IV. Пальчиковая гимнастика	— Проведем пальчиковую гимнастику. Гуси-Лебеди песни распевали: «Га-га-га, га-га-га». Посидели, поклевали, Нас немножко пощипали: «Ха-ха-ха, ха-ха-ха!» Но от них мы убежали. Да-да-да!

V. Закрепление	<ul style="list-style-type: none"> – Повторите, сколько пирогов с капустой испекла ПЕЧКА. – Назовите, сколько пирогов с грибами испекла ПЕЧКА. – Вспомним, как пишется цифра 2 и 8. – Пропишем в воздухе.
1. Работа в тетради	<ul style="list-style-type: none"> – Откройте тетради. Запишите число, классная работа. Прописать цифры 2 и 8 в тетрадь. Учитель напоминает учащимся о правилах соблюдения орфографического режима.
2. Решение примеров	<p>Помогли ПЕЧКЕ. ПЕЧКА спасибо сказала.</p> <p>Бежит Машенька дальше — видит ЯБЛОНЬКА стоит, а на ней яблоки сочные, румяные Яблоня (<i>Malus</i>), род листопадных деревьев и кустарников семейства розоцветных. Ветви укороченные (плодущие), на которых закладываются цветочные почки, и удлинённые (ростовые). Просит ЯБЛОНЬКА: «Помоги, Машенька! Сними с меня яблоки».</p> <ul style="list-style-type: none"> – Чтобы снять яблоки надо решить примеры. $16+2=$, $10-8=$, $3+4=$, $20-7=$ – Помогли яблоньке. Яблонька спасибо сказала.
VI. Физкультминутка	<ul style="list-style-type: none"> – Проведем физкультурную минутку. <p>Гуси-Лебеди летят, Крыльями машут, Прогнулись над водой, Покачали головой, Над лесом пролетели И быстро улетели.</p>
3. Решение задачи	<p>Бежит Машенька дальше, видит — течет РЕЧКА молочная, кисельные берега Реки, водные потоки, текущие в естественных руслах и питающиеся за счёт поверхностного и подземного стока с их бассейнов.. А в середине огромный камень лежит, Речке мешает. Просит РЕЧКА Машеньку: «Помоги мне, Машенька! Убери камень!»</p> <ul style="list-style-type: none"> – Чтобы убрать камень, надо решить задачу. <p>ЛЯГУШКА</p> <p>На берегу РЕЧКИ сидело 13 лягушек. К ним прискакало еще 7 лягушек. Сколько всего лягушек на берегу?</p> <ul style="list-style-type: none"> – Сколько лягушек сидело на берегу РЕЧКИ? – Сколько лягушек прискакало? – Какой главный вопрос в условии задачи? – Можно ответить на вопрос задачи? – Каким действием? – Кто выйдет к доске и решит задачу? – Сколько лягушек сидело на берегу РЕЧКИ? – Сколько лягушек прискакало? – Сколько всего лягушек на берегу? Посчитайте хором. – Закройте тетради. Отложите их на край стола.
4. Работа с геометрическим материалом	<p>Помогли РЕЧКЕ. Убрали камень. РЕЧКА спасибо сказала и побежала в одну сторону, а Машенька в другую.</p> <p>Видит, ИЗБУШКА НА КУРЬИХ НОЖКАХ стоит.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Посмотрите на доску. Из каких геометрических фигур построена ИЗБУШКА НА КУРЬИХ НОЖКАХ? (круг, треугольник, прямоугольник, квадрат) – Сколько кругов? (8) – Сколько квадратов? (2) – Из каких линий «куриные ножки» ИЗБУШКИ?
5. Дидактическая игра «Чего не стало»	<ul style="list-style-type: none"> – Ребята, а как вы думаете, куда Гуси-Лебеди спрятали Иванушку? – Давайте проверим. Запомните, из каких геометрических фигур построена ИЗБУШКА НА КУРЬИХ НОЖКАХ, закройте глаза. – Откройте глаза. Что изменилось? – Каких геометрических фигур не стало? (Не стало круга, квадрата, прямоугольника, треугольника) – Нашли мы Иванушку? – Взяла Машенька братца Иванушку, и побежали они домой, родителей из города встречать.

6. Самостоятельная работа	— Давайте поможем выйти из леса Машеньке и Иванушке, чтобы их Гуси-Лебеди не поймали? — Возьмите с парты конверт, откройте его и выполните задание на карточке №1 «Лабиринт». — Отложите карточку на край парты. Посмотрите фрагмент мультфильма с нашими сказочными героями.
VII. Подведение итогов урока	— Помогли мы Машеньке найти братца Иванушку? — Как помогали? — Чем занимались на уроке?
VIII. Домашнее задание	— Сегодня на самоподготовке, вы выполните задание на карточке. Раскрасьте картинку, подбирая цвета по результатам вычислений.
IX. Аргументированная оценка работы учащихся на уроке	Учитель выставляет оценки учащимся, объясняя оценку.

Использование сюжета русской народной сказки на уроках математики в специальной (коррекционной) школе VIII вида способствует лучшему пониманию и усвоению младшими школьниками программного материала по предмету, позволяет педагогу включить в активную познавательную деятельность большее число учащихся, тем самым осуществить личностно-ориентированный подход. На таких уроках учитель реализует принцип связи изучаемого материала с жизнью, осуществляет межпредметную связь математики и уроков чтения, внеклассного чтения.

Сюжет русской народной сказки можно использовать на разных этапах урока (объяснение нового материала, закрепление, повторение, контроль и др.); в качестве основы для арифметических примеров и задач, дидактических игр и т.п. Регулируя уровень организации учебной деятельности для каждого ребенка, учитель решает образовательные задачи, реализуя возможность к процессу получения учащимися математических знаний, умений и навыков, что, как следствие, способствует формированию и развитию познавательного интереса школьников.

Литература:

1. Морозова, Н.Г. Познавательные интересы умственно отсталых школьников. — М.: Просвещение, 1965.
2. Рубинштейн, С.Л. Избранные психологические труды. М., Просвещение, 1976.
3. Щукина, Г.И. Формирование познавательных интересов учащихся в процессе обучения. — М., 1962.

Система коррекционной работы по фонетико-фонематическому недоразвитию речи у детей старшего дошкольного возраста с минимальными дизартрическими расстройствами

Павлова Ирина Юрьевна, учитель-логопед II квалификационной категории
МБДОУ ЦРР д/с №51 (г. Озёрск, Челябинская обл.)

Современный этап развития логопедии характеризуется повышенным вниманием к изучению детей с дизартрией, так как количество детей, имеющих нарушения речи, обусловленные перинатальной патологией, в том числе и дизартрией, увеличивается.

Повышение эффективности коррекционной логопедической работы по устранению нарушений речи у дошкольников с клиническим диагнозом «дизартрия» является на данный момент одной из актуальных проблем логопедии.

Успешное обучение и воспитание детей этой категории в дошкольном возрасте является предпосылкой их полноценной подготовки к усвоению школьных навыков.

При дизартрии ведущим нарушением в структуре речевого дефекта является нарушение фонетической стороны

речи, которая возникает из-за нарушений иннервации органов речевого аппарата. В отечественной логопедии нарушения моторики речевого аппарата не рассматриваются в отрыве от нарушений всей моторной сферы.

Поэтому актуальность данной проблемы становится глобальной.

Дизартрия — нарушение звукопроизводительной стороны речи, обусловленное органической недостаточностью иннервации речевого аппарата. Основные проявления дизартрии состоят в расстройстве артикуляции звуков, нарушениях голосообразования, а также в изменениях темпа речи, ритма и интонации.

Нарушение артикуляции и фонации, затрудняющие, а иногда и полностью препятствующие членораздельной

звучной речи, составляют так называемый первичный дефект, который может привести к возникновению вторичных проявлений, осложняющих его структуру.

Причинами дизартрии являются органические поражения ЦНС в результате воздействия различных неблагоприятных факторов на развивающийся мозг ребенка во внутриутробном и раннем периодах развития.

Фонетико-фонематическое недоразвитие речи — это нарушение процессов формирования произношения у детей с различными речевыми расстройствами из-за дефектов восприятия и произношения фонем.

По данным Т.А.Ткаченко, развитие фонематического восприятия положительно влияет на формирование всей фонетической стороны речи и слоговой структуры слов.

Несомненна связь в формировании лексико-грамматических и фонематических представлений. При специальной коррекционной работе по развитию фонематического слуха дети намного лучше воспринимают и различают окончания слов, приставки в однокоренных словах, общие суффиксы, предлоги, слова сложной слоговой структуры.

Без достаточной сформированности фонематического восприятия невозможно становление его высшей ступени — звукового анализа. Звуковой анализ — это операция мысленного разделения на составные элементы (фонемы) разных звукокомплексов: сочетаний звуков, слогов и слов.

Р.Е. Левина писала, что «узловым образованием, ключевым моментом в коррекции речевого недоразвития является фонематическое восприятие и звуковой анализ».

У детей с сочетанием нарушения произношения и восприятия фонем отмечается незаконченность процессов формирования артикулирования и восприятия звуков, отличающихся акустико-артикуляционными признаками.

Уровень развития фонематического слуха детей влияет на овладение звуковым анализом. Степень недоразвития фонематического восприятия может быть различна. Можно выделить следующие его уровни:

1. Первичный уровень. Фонематическое восприятие нарушено первично. Предпосылки к овладению звуковым анализом и уровень действий звукового анализа сформированы недостаточно.

2. Вторичный уровень. Фонематическое восприятие нарушено вторично.

Наблюдаются нарушения речевых кинестезий вследствие анатомических дефектов органов речи. Нарушено нормальное слухопроизносительное взаимодействие важнейший механизм развития произношения.

Характер нарушенного звукопроизношения у детей с ФФНР указывает на низкий уровень развития фонематического восприятия. Они испытывают трудности, когда им предлагают, внимательно слушая, поднимать руку в момент произнесения того или иного звука или слога. Такие же трудности возникают при повторении за логопедом слогов с парными звуками, при самостоятельном подборе слов, начинающихся на определённый звук, при вы-

делении начального звука в слове, при подборе картинок на заданный звук.

В фонетико-фонематическом недоразвитии детей является несколько состояний:

- трудности в анализе нарушенных в произношении звуков;
- при сформированной артикуляции неразличение звуков, относящихся к разным фонетическим группам;
- невозможность определить наличие и последовательность звуков в слове.

Состояние звукопроизношения этих детей характеризуется следующими особенностями:

1. Отсутствие в речи тех или иных звуков и замены звуков. Сложные по артикуляции звуки заменяются простыми по артикуляции. Отсутствие звука или замена его другим по артикуляционному признаку создаёт условия для смешения соответствующих фонем. При смешении звуков, близких артикуляционно или акустически, у ребёнка формируется артикулема, но сам процесс фонемообразования не заканчивается. Трудности различения близких звуков, принадлежащих разным фонетическим группам, приводят к их смешению при чтении и на письме. Количество неправильно употребляемых в речи звуков может достигать большого числа — до 16–20. Чаще всего оказываются несформированными свистящие и шипящие; звонкие замещаются парными глухими; недостаточно противопоставлены пары мягких и твёрдых звуков.

2. Замены группы звуков диффузной артикуляцией. Вместо двух или нескольких артикуляционно близких звуков произносится средний, неотчётливый звук.

Причинами таких замен является недостаточная сформированность фонематического слуха или его нарушения. Такие нарушения, где одна фонема заменяется другой, что ведёт к искажению смысла слова, называют фонематическим.

3. Нестойкое употребление звуков в речи. Некоторые звуки по инструкции изолированно ребёнок произносит правильно, но в речи они отсутствуют или заменяются другими. Иногда ребёнок одно и то же слово в разном контексте или при повторении произносит различно. Бывает, что у ребёнка звуки одной фонетической группы заменяются, звуки другой — искажаются. Такие нарушения называются фонетико-фонематическими.

4. Искажённое произношение одного или нескольких звуков. Ребёнок может искажённо произносить 2–4 звука или говорить без дефектов, а на слух не различать большее число звуков из разных групп. Относительное благополучие звукопроизношения может маскировать глубокое недоразвитие фонематических процессов.

Причиной искажённого произношения звуков обычно является недостаточная сформированность артикуляционной моторики или её нарушения. Это фонетическое нарушение, которое не влияет на смысл слов.

Знание форм нарушения звукопроизношения помогает определить методику работы с детьми. При фонетических нарушениях большое внимание уделяют развитию арти-

куляционного аппарата, мелкой и общей моторики, при фонематических нарушениях развитию фонематического слуха.

При наличии большого количества дефектных звуков у детей с ФФНР нарушается слоговая структура слова и произношение слов со стечением согласных: вместо ска-терть — они говорят «катиль» или «катеть», вместо вело-сипед — «сипед».

Проявления речевого недоразвития у данной группы детей выражены в большинстве случаев не резко. И только при специальном обследовании речи выявляются разнообразные ошибки.

Система обучения и воспитания детей дошкольного возраста с ФФНР включает коррекцию речевого дефекта и подготовку к полноценному обучению грамоте (Г.А. Каше, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, В.В. Коноваленко, С.В. Коноваленко).

Программа обучения рассчитана на 1 год. Дети, поступающие в группы с ФФНР, должны усвоить объем основных знаний, умений и навыков, который необходим для успешного обучения в общеобразовательной школе.

Система обучения детей дошкольного возраста с ФФНР включает коррекцию звукопроизношения, формирование фонематического восприятия, подготовку к обучению грамоте (Г.А. Каше, Т.Б. Филичева, Г.В. Туманова).

Логопедическая работа с детьми со стёртой формой дизартрии предполагает обязательное медикаментозное и физиотерапевтическое лечение.

Коррекционное обучение также предусматривает овладение ребёнком на данном возрастном этапе определённым кругом знаний об окружающем и соответствующим объёмом словаря. Логопед и воспитатель, осуществляя коррекционное обучение совместно, должны учитывать закономерности процесса овладения звуковой стороной речи в норме.

В коррекционном обучении можно выделить три раздела:

I. — артикуляторный (подготовительный) — предполагает уточнение артикуляторной основы сохранных и лёгких в артикуляции звуков. Занятия по уточнению артикуляции, развитию фонематического восприятия и подготовки детей к анализу и синтезу звукового состава слова проводятся логопедом на фронтальных занятиях и обязательно на звуках, правильно произносимых всеми детьми группы. Затем логопед в определённой последовательности включает во фронтальные занятия, поставленные к этому времени исправленные звуки.

II. — дифференцированный, в котором выделяются два этапа.

На первом этапе дифференциации каждый правильно произносимый звук сравнивается на слух со всеми артикуляционно или акустически близкими звуками. Большое внимание уделяется уточнению дифференциации гласных звуков, от чёткости произношения которых, прежде всего, зависит внятность речи и анализ звукослогового состава слова.

После усвоения артикуляции второго из пары взаимозаменяющихся в речи звуков дифференциации.

III. — формирование звукового анализа и синтеза состоит в следующем:

1. Формирование понятий и овладение терминами, их обозначающими: слово, предложение, слог, звук, согласный и гласный, глухой и звонкий, твёрдый и мягкий звуки.

2. Формирование представления о линейной последовательности звуков в слове и о количестве звуков в слове.

3. На основании уточнённых произносительных навыков артикуляции гласных звуков [y], [a], [и] отрабатывается наиболее лёгкая форма анализа — выделение первого гласного звука из начала слова.

4. Формирование умения делить слова на слоги. Используя зрительную опору — схему, где длинной чертой обозначается слово, короткой — слог; формирование умения делать слоговой анализ слова.

5. Анализ и синтез обратного слога типа [ап].

6. Уточнение артикуляции согласных звуков. Выделение последнего согласного в слове типа суп.

7. Выделение начальных согласных в словах типа сок.

8. Выделение ударных гласных из положения после согласных в словах типа сом.

9. Анализ и синтез прямого слога типа [са].

10. Полный звукослоговой анализ и синтез односложных слов из 3 звуков типа сом и двухсложных типа зубы с опорой на схемы, где обозначаются и слоги, и звуки.

11. Полный звукослоговой анализ и синтез слов со стечениями согласных в составе односложных слов типа стол, стул, двухсложных с закрытым слогом типа кошка, трёхсложных типа панама, произношение которых не расходит с написанием.

12. Преобразование слов путём замены отдельных звуков: сок — сук.

13. Знакомство с буквами, объединение букв в слоги и слова.

14. Полный слого-звукобуквенный анализ слов.

Непосредственная логопедическая работа имеет свои разделы:

1. Система приёмов по общему расслаблению включает в себя различные виды массажа на определённые группы мышц, приёмы по расслаблению кистей рук, развитие тактильной чувствительности, затем переходят к развитию тонких дифференциальных движений пальцев рук.

2. Система приёмов по коррекции общей и речевой моторики. Для развития общей моторики детей включают в логопедическую группу и группу лечебной физкультуры, ЛФК планируется от степени и структуры дефекта. Рекомендуются все спортивные занятия: шведская стенка, лыжи, велосипед, коньки, и особенно хорошо плавание. Логопеды используют такие виды упражнений, в которых движения сочетаются со словом. Для развития артикуляционного праксиса планируется артикуляционная гимнастика. Цель артикуляционной гимнастики — выработка полноценных движений и определенных положений ор-

ганов артикуляционного аппарата, необходимых для правильного произношения звуков.

3. Система приёмов по формированию фонем.

4. Система приёмов по формированию и тренировке голосообразования, дыхания и нормализации просодики речи. У детей со стертой формой дизартрии снижена ЖЗЛ и нарушена центральная регуляция дыхания, поэтому проводится комплекс упражнений направленный на развитие диафрагмального дыхания.

5. Система упражнений по развитию фонематического слуха и восприятия. В работе по формированию фонематического восприятия можно

выделить следующие этапы:

- узнавание неречевых звуков;
- различение высоты, силы, тембра голоса на материале одинаковых звуков, слов, фраз;
- различение слов, близких по своему звуковому составу;
- дифференциация слогов;
- дифференциация фонем;
- развитие навыков элементарного звукового анализа.

Работа по формированию фонематического восприятия начинается с развития слухового внимания и слуховой памяти. Неумение вслушиваться в речь окружающих является одной из причин неправильного звукопроизношения. Ребёнок должен приобрести умение сравнивать свою собственную речь с речью окружающих и контролировать своё произношение.

Работа по формированию фонематического восприятия в самом начале осуществляется на материале неречевых звуков. В процессе специальных игр и упражнений у детей развивают способность узнавать и различать неречевые звуки.

Дети должны в играх научиться различать высоту, силу и тембр голоса, вслушиваясь в одни и те же речевые звуки,

звукосочетания, слова.

Затем дети учатся различать слова, близкие по звуковому составу.

Позже — учатся различать слоги и затем уже фонемы родного языка.

Задачей последнего этапа работы является формирование у детей навыков элементарного звукового анализа: умения определять количество слогов в слове; отхлопывать и отстукивать ритм слов разной слоговой структуры; выделять ударный слог; проводить анализ гласных и согласных звуков.

Почти все личностные качества: вкусы, привычки, характер, темперамент закладываются у человека в детстве. И немалую роль в становлении личности играет речь.

Речь — это сложная функция, и развитие ее зависит от многих моментов. Большую роль здесь играет влияние окружающих — ребенок учится говорить на примере речи родителей, педагогов, друзей. Окружающие должны помочь ребенку в формировании правильной, четкой речи. Очень важно, чтобы ребенок с раннего возраста слышал речь правильную, отчетливо звучащую, на примере которой формируется его собственная речь.

Если у ребенка речевые дефекты, он зачастую подвергается насмешкам сверстников, обидным замечаниям, в концертах и детских праздниках не участвует. Ребенок обижен, он не чувствует себя равным среди других детей. Постепенно такой ребенок отдалается от коллектива, замыкается в себе. Он старается отмолчаться или ответить односложно, не принимать участия в речевых играх.

Задача логопеда совместно с родителями убедить ребенка в том, что речь можно исправить, можно помочь малышу стать таким, как все. Важно заинтересовать ребенка так, чтобы ему самому захотелось участвовать в процессе коррекции речи. А для этого занятия не должны быть скучными уроками, а интересной игрой.

Литература:

1. Воспитание и обучение детей с расстройствами речи./ Под ред. С.С. Ляпидевского, В.И. Селиверстова. М.: Просвещение, 1968.
2. Диагностика нарушений речи у детей и организация логопедической работы в условиях дошкольного образовательного учреждения./ Сборник методических рекомендаций. Санкт-Петербург, Детство-ПРЕСС, 2000.
3. Лопатина Л.В. Приемы обследования дошкольников со стертой формой дизартрии и дифференциация их обучения.// Дефектология, 1986, №2.
4. Мастюкова Е.М. Ребенок с отклонениями в развитии.
5. Собонович Е.Ф. Психологические механизмы, структуры и формы первичных нарушений речевого развития.
6. Фомичева М.Ф. Воспитание у детей правильного произношения. М.: Просвещение, 1989.
7. Чиркина Г.В. Воспитание правильной речи у детей с дизартрией.// Дефектология, 1980, №8.
8. Чиркина Г.В. Дети с нарушениями артикуляции. М.: Педагогика, 1969.

8. ПЕДАГОГИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ И СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Использование проектных технологий в формировании общих и профессиональных компетенций обучающихся

Дубровина Ольга Сергеевна, зав. лабораторией проблем профессионального воспитания
Челябинский институт развития профессионального образования

Подготовка конкурентоспособного специалиста в учреждениях начального и среднего профессионального образования — одна из ключевых задач современного образования. В статье обосновывается использование проектных технологий в формировании общих и профессиональных компетенций у обучающихся сельскохозяйственного профиля, позволяющие им успешно социализироваться на рынке труда.

Введение в образовательный процесс ФГОС НПО и СПО поставило перед учреждениями профессионального образования ряд проблем по выполнению требований, среди которых можно выделить проблему выбора технологий и методов обучения, дающих возможность формировать у студентов общие и профессиональные компетенции.

В науке и практике образовательной деятельности предлагается большое разнообразие педагогических технологий, рекомендуемых для формирования компетенций у обучающихся. В своей практической работе мы взяли на вооружение проектные технологии, которые на наш взгляд позволяют решать проблему формирования компетенций у студентов как одно из требований образовательных стандартов [1].

Компетенция трактуется как система ценностей, личностных качеств, знаний и умений человека, обеспечивающая его готовность к выполнению профессиональных обязанностей. А.В. Хуторской определяет компетенции как ведущие критерии подготовленности современного выпускника учреждений профессионального образования [2].

В новых требованиях к результатам освоения основной профессиональной образовательной программы приоритетное внимание уделяется формированию общих и профессиональных компетенций, характеризующих будущую профессиональную деятельность выпускников учреждений НПО и СПО. Поэтому подготовку специалистов в этих учреждениях необходимо осуществлять с учетом корректировки методических и технологических аспектов образования, объективного пересмотра существующих ценностей, целевых установок и педагогических средств, основанных на знаниях, умениях и опыте обучающихся. Необходимо внедрение таких образовательных технологий, которые будут направлены на индивидуальное раз-

витие личности будущего специалиста и гражданина. Специалиста нацеленного на самостоятельность, творчество, конкурентоспособность, профессиональную мобильность, что, безусловно, требует нового подхода в подготовке будущего профессионала.

Практической педагогической технологией, поддерживающей компетентностно ориентированный подход в образовании, являются проектные технологии. Проектная деятельность обучающихся — это совместная учебно-познавательная, творческая деятельность, направленная на достижение общего значимого результата деятельности. Непременным условием проектной деятельности является «значимость предполагаемых результатов, которые должны быть материальны, т.е. как-либо оформлены» [3, с. 27]. Кроме этого, к проектной деятельности предъявляются и другие требования: наличие значимой проблемы, требующей интегрированного знания; самостоятельность обучающихся; структурирование содержательной части (с указанием поэтапных результатов); использование исследовательских методов (выдвижение гипотезы, сбор, систематизация и анализ полученных данных) [там же].

Проектная деятельность способна сделать учебный процесс для обучающихся личностно значимым, позволяющим им раскрыть свой творческий потенциал, проявлять свои исследовательские способности, быть активными. При использовании данного подхода мы имеем возможность объединять цели образования и будущую профессиональную деятельность, а так же перейти от воспроизведения знания к его практическому применению.

Формируя у обучающихся опыт проектной деятельности, мы использовали два основных направления: использование проектных технологий в процессе изучения различных специальных дисциплин (профессиональных модулей), предусмотренных учебным планом, и включением обучающихся в реализацию творческих проектов, в

том числе, связанных с будущей профессиональной деятельностью (профессии «Тракторист-машинист сельскохозяйственного производства» (110800.02), «Хозяйка (ин) усадьбы» (112201.01), «Управляющий сельской усадьбой» (112201.02)).

Одним из важных моментов в реализации проектных технологий является процедура проблематизации / задачи, которая определяется как ценностная в проблемном поле проекта. Заметим, что роль преподавателя на этом этапе заключается в том, чтобы помочь обучающимся не только увидеть в изучаемой теме некое противоречие, но и сформулировать на его основе свою значимую проблему и ее решить. Поэтому основной целью включения обучающихся в проектную деятельность является внедрение в образовательный процесс ГБОУ НПО «Профессионального училища №107» проектных технологий обучения и воспитания на примере создания учебно-производственного комплекса по выращиванию грибов для качественной профессиональной подготовки обучающихся по профессии «Хозяйка (ин) усадьбы», будущих специалистов сельскохозяйственного профиля, формирования у них общих и профессиональных компетенций и получения коммерческого дохода от организуемой деятельности.

Для решения этой цели на основе имеющихся у обучающихся знаний об объекте и предмете проектирования организуется обсуждение проблемы. Выясняя новую для себя проблему, все участники проектной деятельности включаются в нее, при этом каждый из них мотивирован на достижение значимого для них конечного результата.

В процессе деятельности по созданию проекта учебно-производственного комплекса по выращиванию культивируемых грибов (вешенка и шампиньоны), находясь в поиске необходимой информации, работая в группе, у обучающихся формируются такие качества личности как коммуникативность, целеустремленность, предприимчивость, информированность. При этом очень четко прослеживается интегрированность знаний по многим предметам. В роли конечного продукта проектной деятельности выступили не только подготовленные доклады, рефераты, презентации, которые представлялись на различных конкурсах и олимпиадах внутри и за пределами образовательного учреждения, но и сами грибы, которые были реализованы населению, а полученный доход использован для улучшения материально-технической базы образовательного учреждения.

Применяя проектные технологии в процессе подготовки специалистов, мы действительно формируем общие и профессиональные компетенции. Реализуя цели проектного обучения, создаются такие педагогические условия, при которых обучающиеся:

- самостоятельно ищут необходимые знания из разных информационных источников — (ОК 4. Осуществлять поиск информации, необходимой для эффективного выполнения профессиональных задач);
- пользоваться приобретенными знаниями для решения нужных им задач — (ОК 2. Организовывать собственную деятельность, исходя из цели и способов ее достижения, определенных руководителем);

— развивать исследовательские умения (умения выявления проблем, сбора информации, наблюдения, проведения эксперимента, анализа) — (ОК 3. Анализировать рабочую ситуацию, осуществлять текущий и итоговый контроль, оценку и коррекцию собственной деятельности, нести ответственность за результаты своей работы);

— вести профессиональную деятельность с учетом экологической безопасности — (ОК 7. Организовать собственную деятельность с соблюдением требований охраны труда и экологической безопасности);

— учатся совместному труду (ОК 6. Работать в команде, эффективно общаться с коллегами, руководством, клиентами) [1, с. 5].

С точки зрения компетентностного подхода именно применение проектных технологий позволяет формировать у обучающихся и значимые для будущей профессиональной социализации и профессиональные компетенции:

— опора на опыт обучающихся — (ПК 2.1. Планировать работы в саду, огороде, плодовом питомнике);

— принцип проблемности — (ПК1.1 Умение планировать животноводческие и растениеводческие работы в сельской усадьбе);

— конечный материальный результат — (ПК 3.3. Выбирать и обрабатывать качественное сырье для приготовления пищи; ПК 2.5. Проводить продукцию растениеводства к реализации или использованию) [1, с. 4].

Современные педагогические технологии, в нашем случае, это проектная деятельность обучающихся, формируют у будущих специалистов умения ставить и решать задачи для разрешения возникающих проблем — не только профессиональных, но и жизненных. Внимание многих педагогов к проектной деятельности обусловлено, прежде всего, необходимостью требованием повышения качества профессиональной подготовки обучающихся учреждений начального профессионального образования. Участие всех субъектов образовательного процесса в проектировании позволяет формировать общие и профессиональные компетенции будущих специалистов, а значит, обеспечивает их конкурентоспособность в соответствии с запросами рынка труда. Выведение проектной деятельности за пределы урочной создает простор для творчества, позволяет максимально учесть личностно ориентированный подход в обучении.

Задачей преподавателя является найти такие пути применения проектных технологий, которые привлекли бы к ней студентов с различным уровнем знаний и умений, расположили бы их к общей совместной деятельности, сориентировали бы их на будущую профессиональную успешность. Опираясь на опыт и интересы самих студентов, на их запросы и склонности, преподаватель приобретает союзников в формировании именно тех общих и профессиональных компетенций, которые будут важны в будущем выпускникам учреждений начального профессионального образования.

Для решения задачи формирования общих и профессиональных компетенций выпускников училища при реализации личностно ориентированного и, конечно же, добровольном участии всех субъектов образовательного процесса в проектной деятельности была разработана и внедрена в образовательный процесс ГБОУ НПО «Профессиональное училище №107», функционирующая как экспериментальная площадка, специальная тематика проектов. Были учтены возможности и желания каждого участвовать в проектной деятельности, уровень темперамента и уровень профессиональной направленности, и на основе этого реализовано несколько проектов различной типологии.

Для начала на специальных предметах обучающимся были предложены на выбор учебные проекты профессиональной направленности по профессии «Хозяйка (ин) усадьбы». Конечными продуктами стали создание банка докладов в области сельскохозяйственных культур и продукции растениеводства, ее производство, хранение и переработка. В ходе реализации этих межпредметных проектов участниками было отмечено, что потребовались не только учебные и профессиональные знания, но и умения организовывать собственную деятельность, исходя из цели и способов ее достижения, принимать решения в стандартных и нестандартных ситуациях, осуществлять текущий контроль, нести ответственность за результаты своей работы, работать в коллективе, эффективно общаться, использовать информационно-коммуникационные технологии при оформлении результатов и др.

Работа с новой, профессионально значимой информацией приближает будущего специалиста к производственным условиям, что стимулирует желание обучаю-

щихся достичь продуктивных результатов и положительно отражается на формирование профессиональной компетенции. Работа в проекте побуждает их решать профессиональные проблемы, искать нестандартные решения, изучать специальную литературу, расширять свой кругозор. Вся обработанная и проанализированная информация может впоследствии лечь в основу как курсовой работы по специальным предметам, так и выпускной квалификационной работы.

Оценивание степени сформированности общих и профессиональных компетенций важный этап, причем и для обучающихся, и для преподавателя. В нашей работе мы отслеживали этот процесс в виде поставленного определенным образом вопроса, стимулирующего участника проектной деятельности к размышлениям и самостоятельной оценки своей работы.

Дальнейшее использование в образовательном процессе проектной деятельности позволяет обеспечить продвижение студентов по компетентностной образовательной траектории и способствует подготовки высококвалифицированных специалистов начального и среднего звена.

Включение обучающихся в проектную деятельность позволяет преобразовывать теоретические знания в профессиональный опыт и создает условия для саморазвития личности, позволяет реализовывать творческий потенциал, помогает обучающимся самоопределиваться и самореализоваться, что, в конечном счете, формирует общие и профессиональные компетенции выпускников учреждений начального и среднего профессионального образования, обеспечивающих конкурентоспособность и востребованность на рынке труда.

Литература:

1. ФГОС НПО по профессии по профессии 112201.01 Хозяйка (ин) усадьбы [Текст] / утв. приказом МОиН РФ от 24 февраля 2009 года.
2. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Интернет-журнал «Эйдос». — 2002. — 23 апреля. <http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm>. — В надзаг: Центр дистанционного образования «Эйдос», e-mail: list@eidos.ru.
3. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования [Текст]: учебное пособие / Е.С. Полат. — М.: 2000. — 296 с.
4. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: В 2 т.Т. 2 [ТЕКСТ]: Г.К. Селевко . — М.: НИИ школьных технологий, 2006. — 816 с.

Развитие творческих способностей студентов в процессе изучения дисциплины «Математика» в средних профессиональных образовательных учреждениях

Егорова Ольга Алексеевна, преподаватель
Беседский сельскохозяйственный техникум (Ленинградская обл.)

Тенденции совершенствования образовательных технологий в соответствии с Государственным образовательным стандартом среднего профессионального об-

разования третьего поколения характеризует переход от обучения как усвоения набора знаний к учению, как процессу умственного развития, направленного на использо-

вание усвоенного. Современная педагогическая система предполагает внедрение новых идей, технологий, форм и методов организации учебного процесса с целью развития не только познавательной деятельности, но и высшей ее ступени — творческой активности личности в познавательном процессе на основе ее внутренних мотивов. Курс математики является основой для получения студентом профессионального образования, полноценного изучения общепрофессиональных и специальных дисциплин, формирования общих и профессиональных компетенций. Однако в методической литературе уделено мало внимания развитию творческих способностей студентов СПОУ в процессе обучения математике.

Поэтому создание специальной технологии, обеспечивающей возможность развития творческих способностей студентов СПОУ в процессе обучения математике, стимулирующей активность студентов в овладении методами и средствами творческой деятельности, необходимыми для раскрытия индивидуальности, духовности, творческого начала, и способствующими профессиональному становлению и самоосуществлению, на настоящий момент приобретает особую актуальность.

На основании вышеизложенного автором была принята попытка разработать и апробировать образовательную среду, способствующую развитию творческих способностей студентов на уроках математики в СПОУ.

Анализ методической литературы показал, что большой вклад в решение проблем творческого развития и саморазвития личности внесли В.И. Андреев, Д.Б. Богоявленская, А.А. Кирсанов, А.И. Кочетов, Л.Н. Куликова; творческого мышления — Д.В. Вилькеев, З.И. Калмыкова, О.И. Кедровский; творческих способностей — С.Ю. Залужская, В.А. Крутецкий, В.А. Моляко, Ф.Л. Ратнер. В работах В.И. Андреева, Д.Б. Богоявленской, И.П. Калошина, И.Я. Лернер, Л.С. Подымовой, Я.А. Пономарева, П.В. Симонова, М.И. Ситниковой, Е.В. Тонкова, Н.Ш. Чинкиной понятие творчества актуализируется в качестве способа эффективного саморазвития и профессионально-личностной самореализации.

Вопросам формирования творческой личности уделяется внимание и за рубежом. Данная проблема рассматривается в работах Breitbarth F., Busse T.V., Geldner R., Kemnitz U., Klix F Kossakowski A., Mansfield R.S., Osburg J. О методах развития творческих способностей написали Baggon F., Guilford D., Klapared E., McKinnon K, Masslow A., Mönks F., Taulor K., Renzulli E., Roggers K.P., Terman L. Однако анализ научных разработок говорит, что целостной теоретической концепции формирования активной творческой личности в зарубежной педагогике не существует. При многообразии подходов вопрос характеризуется недостаточной степенью разработанности.

Методике развития творческих способностей студентов на уроках математики в средних профессиональных образовательных учреждениях в методической литературе уделено очень мало внимания.

Анализ литературы показал, что процесс развития творческих способностей и формирования творческой учебной деятельности студента будет эффективен при реализации следующей совокупности педагогических условий:

- обеспечение субъект-субъектные (студент-студент, студент-преподаватель) отношения в учебном заведении;
- создание установки на творчески-активную деятельность студента в процессе освоения знаний;
- увеличение доли проблемно-поисковых, рефлексивных и творческих форм работы.

На основании этого был подготовлен план мероприятий по формированию образовательной среды, способствующей развитию творческих способностей студентов на уроках математики. В него вошли следующие пункты:

1. Анализ готовности учащихся к творческой деятельности.
2. Выявление проблем и путей их решения.
3. Разработка мероприятий по поэтапному развитию личностных качеств, способствующих готовности к творческой деятельности.
4. Подготовка методических пособий, наглядного и раздаточного материала.
5. Проведение мероприятий, формирующих готовность к творческой деятельности на уроках математики.
6. Мониторинг творческой деятельности студентов.
7. Анализ эффективности мероприятий по развитию творчества у студентов.

Для определения готовности учащихся к творческой деятельности использовались следующие диагностические методы: анкетирование, беседа, тестирование, обобщение независимых характеристик. Анализ показал, что 10% студентов-первокурсников БСХТ на начало обучения показывают высокую готовность к творческой деятельности, 70% — среднюю и 20% не проявляют интереса к творческой деятельности в какой-либо форме. Основными причинами низкого уровня творческой активности являются: социальная среда, в которой формировалась личность подростка, низкая самооценка, неверие в свои силы, низкий уровень знаний.

Разработанный план мероприятий по поэтапному развитию личностных качеств, способствующих готовности к творческой деятельности, предусматривает три этапа.

Первый этап (первый семестр обучения) носит подготовительный характер. Основной целью этапа является подготовка студентов к активной творческой деятельности на уроках математики. Для достижения этой цели были сформулированы следующие задачи:

- Пробудить интерес к получению новых знаний, в частности — интерес к математике
- Снять «комплекс неуверенности в своих силах», обеспечить положительный эмоциональный фон, уверенность ученика в своих силах, в умении преодолевать трудности.
- Актуализировать и активизировать школьные знания студентов по дисциплине, устранить пробелы в этих знаниях.
- Формировать познавательные мотивы деятельности.

- Формировать у студентов вариативное мышление.
- Провоцировать активные действия студента по получению знаний, самостоятельность при организации своей деятельности.

— Выявить и активизировать исходный творческий потенциал.

В процессе достижения поставленных задач использовались следующие приемы и методы:

- В общении со студентом преподаватель занимает позицию тьютора, ориентированного на личность студента.
- Активно применяются мультимедийные и электронные учебные материалы и пособия.
- Вводится профессионально-творческая направленность обучения.
- Широко используются логические и практические задачи.
- Вводится рейтинговая оценка достижений каждого студента.
- Используется принцип минимакса.
- Вводятся элементы творческой работы.

Особое внимание уделялось мотивации деятельности студентов и формированию положительного эмоционального фона на занятиях.

Для оценки результативности деятельности преподавателя применялись наблюдательные методы: прямое, косвенное и длительное педагогическое наблюдение; диагностические: анкетирование, беседа, тестирование, самооценка. Анализ показал, что избранная технология работы со студентами дает хорошие результаты: возрос интерес к предмету и обучению вообще, активность студентов на занятиях и при подготовке домашних заданий. 15% студентов проявили инициативу в самостоятельном получении новых знаний, 20% обратились за индивидуальной консультацией с целью устранить имеющиеся проблемы в знаниях. Самооценка у 70% студентов возросла, у 30% сохранилась на прежнем уровне. На занятиях царит доброжелательная, рабочая атмосфера. Студенты активно высказывают своё мнение, с удовольствием помогают друг другу понять материал. Был сделан вывод, что цель предварительного этапа достигнута.

На втором этапе (второй семестр обучения) была поставлена цель развить исходный творческий потенциал каждого студента. Для достижения цели сформулированы следующие задачи:

- Поддерживать интерес к математике и процессу обучения.
- Формировать познавательные мотивы деятельности.
- Формировать способность усматривать в науке, профессиональных и жизненных ситуациях вопросы (проблемы).
- Формировать умение ставить цели, организовывать свою деятельность для их достижения, оценивать результаты своих действий.
- Поддерживать активные действия студента по получению знаний, самостоятельность при организации своей деятельности.

- Побуждать к генерированию оригинальных идей, нестандартных решений.

— Использовались следующие приемы и методы работы:

- В общении со студентом преподаватель занимает позицию тьютора, ориентированного на личность студента.
- Применяются мультимедийные и электронные учебные материалы и пособия.
- Используется рейтинговая оценка достижений каждого студента.
- Используется принцип минимакса.
- Вводятся элементы проблемного обучения.
- Максимально используется и стимулируется индивидуальная творческая деятельность студента, интегрированная с его самообразованием.
- Студенты привлекаются к созданию учебных материалов.
- Вводятся элементы взаимного обучения (догадался сам — объясни другому).
- Вводятся элементы совместной творческой работы.
- Уроки проводятся по следующей схеме:

План работы по теме.

Предварительная работа.

Домашнее задание — задача, подводящая к возникновению проблемы, которую невозможно решить имеющимися у студента математическими средствами.

Первый урок по теме

В процессе *разбора домашнего задания* актуализируются знания студентов, вызывается эмоциональный всплеск, формирующий потребность получения новых знаний. (мотивация) Четко формулируется цель урока.

В процессе совместной с преподавателем творческой деятельности находятся пути решения проблемы (опосредованное научение методам поиска новых знаний, приемам творческой работы). Анализируются возможности применения новых знаний и методов, их расширения (мотивация, формирование творческого мышления).

Преподаватель подводит итог деятельности, знакомя с общепринятой терминологией, историческими фактами, общепринятыми алгоритмами действий.

Первичное закрепление нового учебного материала проводится в два этапа:

1. В процессе совместной или индивидуальной деятельности составляется опорный конспект, оформляемый каждым студентом самостоятельно (постановка целей, выбор средств, творческая работа).
2. Проводится фронтальный опрос по конспекту (самопроверка продукта творческой работы).

Студенты придумывают задачи, которые могут быть решены с помощью новых математических знаний (формирование творческого мышления).

Практические задания на *закрепление нового материала*.

Группа практических заданий по теме создается по системе минимакса в 28 вариантах (индивидуальные за-

дания). Шаг сложности между отдельными заданиями минимален, что дает возможность даже для «слабых» студентов ощутить ситуацию успеха (у меня всё получается, я уже 5 задач сам решил!). Решение задач осуществляется последовательно, но студент самостоятельно или с подсказкой преподавателя определяет, какие задачи он может пропустить (*это просто, я знаю, как это решать. А как решается эта задача? Интересно, смогу ли я найти решение сам*). Если следующая задача не решается, студент может: обсудить путь решения с теми, кто сам ищет решение аналогичной задачи; попросить помощи у того из студентов, кто уже нашел алгоритм решения такой задачи; обратиться за помощью к преподавателю. Преподаватель может: указать на ошибку в рассуждениях, обратить внимание студента на актуальные для решения этой задачи моменты, напомнить формулу, совместно со студентом найти алгоритм решения, вынести задачу на общее обсуждение (формируются как алгоритмические, так и эвристические приемы умственной деятельности, выполняется самоуправление учебной деятельностью, осуществляется поиск новых приемов учебной работы, обеспечивается индивидуализация и дифференциация обучения).

В конце занятия студенты сообщают преподавателю, сколько задач решил каждый и получают *индивидуальное домашнее задание*. Это может быть: обобщение и закрепление знаний в процессе изучения темы по учебнику или электронному пособию, электронный тест на знание базовых понятий и методов урока, несколько задач из практического задания, придумать и решить собственную задачу по теме, подготовить презентацию, доклад, реферат или электронное учебное пособие по вопросу темы, изучить дополнительную литературу по теме (обеспечивается индивидуализация и дифференциация обучения, осуществляется поиск новых приемов учебной работы, формируются алгоритмические и эвристические приемы умственной деятельности, умение ставить цели, организовывать свою деятельность для их достижения, оценивать результаты своих действий, происходит формирование личных качеств, познавательных мотивов учебной деятельности).

Общее домашнее задание — задача, приводящая к проблеме, подготавливающая мотивацию для изучения следующего вопроса темы.

Преподаватель подводит *итоги занятия*, напоминая студентам цель занятия, помогая сделать анализ достижения каждым поставленной цели (формируется умение оценивать результаты своей работы).

Промежуточные уроки по теме.

Предварительная работа:

Индивидуальные консультации по домашнему заданию
Урок

Формулируются некоторые проблемы, с которыми столкнулись студенты при выполнении домашнего задания. Студенты сообщают, как были найдены пути их решения.

Демонстрируются и обсуждаются творческие работы студентов (презентация, электронное учебное пособие, доклад).

Проводится фронтальное тестирование с помощью электронного теста, выводимого на экран.

Обсуждается общее домашнее задание, создается мотивация для нахождения новых математических приемов. В процессе совместной с преподавателем творческой деятельности находятся пути решения проблемы. Анализируются возможности применения новых знаний и методов, их расширения.

Преподаватель подводит итог деятельности, знакомя с общепринятой терминологией, историческими фактами, общепринятыми алгоритмами действий.

Студенты дополняют (расширяют) опорный конспект.

Закрепление материала происходит с помощью продолжения самостоятельной работы над практическими заданиями.

Выдается индивидуальное и общее домашнее задание, подводятся итоги занятия.

Завершающие уроки по теме.

Предпоследний урок — контрольная работа по теме. В задании для контрольной работы 15 задач. Студенту предлагается решить 5 задач по своему выбору (обеспечивается принцип минимакса).

Предварительная работа

Домашнее задание — творческая работа по теме. Это может быть презентация, сценка, опорный конспект, отчет, комикс, коллаж, подготовка викторины, выполненные малой группой или индивидуально. Пример темы творческой работы: «Что такое производная и зачем она нужна».

Завершающий урок.

Преподаватель сообщает результаты контрольной работы, подводит итоги работы по теме. Отвечая на вопросы преподавателя, студенты выделяют новые приемы работы, приобретенные знания, круг задач, которые стали доступны для решения.

Проводится демонстрация-конкурс творческих работ по теме, викторина.

Демонстрируется рейтинговая оценка работы каждого студента по данной теме. Студентам предлагается в тетради сделать самоанализ своих достижений.

На завершающем уроке семестра студентам предлагается заполнить анкету, позволяющую оценить их мотивацию, творческую активность, интерес к обучению, навыки самостоятельной деятельности.

Можно отметить, что мероприятия по развитию творческих способностей существенно повысили интерес студентов к обучению. Студенты активно ведут себя на занятии, с удовольствием выполняют домашние задания, устраивают дискуссии по поднятым на занятии вопросам в межурочное время. Повысился интерес студентов к кружковой работе, самостоятельности. Студенты сами предлагают темы и задачи для рассмотрения и изучения. Так, на основании пожеланий студентов, в марте 2012 года был

проведен факультатив «Комплексные числа» объемом 8 часов.

Отмечается повышение успеваемости и качества знаний студентов. Одним из критериев можно отметить желание сдавать ЕГЭ по математике по окончании техникума. В 2011 году такое желание изъявили 3 % студентов, в 2012 году — 15 %.

Группы, в которых ведется апробация технологии развития творческих способностей, проявляют большую активность в общетехникумовских мероприятиях: конкурсах, конференциях, концертах. Отмечается, что при подготовке и оформлении своих проектов они ищут новые, нетрадиционные решения. На основании вышеизложенного можно утверждать, что предложенная методика достаточно эффективна для развития творческих способностей студентов СПОУ на уроках математики.

Третий этап запланирован на третий семестр обучения. Основной целью этапа является: сформировать потребность в дальнейшем творческом саморазвитии, объективную самооценку. Задачи этапа:

- Помочь осознанию персональной необходимости в приобретении дополнительных знаний.
- Формировать способность выявлять из проблемной ситуации задачу, корректно ее формулировать.
- Формировать способность предусматривать и планировать последовательные шаги поиска решения проблемы.
- Формировать умение мобилизовать имеющиеся знания и способы деятельности для решения проблемы.
- Видеть противоречия, формулировать их и целенаправленно разрешать.

Литература:

1. Калмыкова З.И. Психологические принципы развивающего обучения. М.: Знание, 1979. — 48 с.
2. Кирсанов А.А. Индивидуализация учебной деятельности школьников. Казань: Тат. кн. изд-во, 1980. — 207 с.
3. Шацкий. С.Т. Педагогические сочинения /Под ред. И.А. Каирова. — М.: Изд. АПН РСФСР, 1962—1965. т. 1—4. — 254 с.
4. Якиманская И. Дифференцированное обучение: «внутренние» и «внешние» формы // Директор школы — 1995.

Рефлексивный тренинг как условие формирования межличностной толерантности студентов педагогического колледжа

Каргополова Ольга Александровна, аспирант

Уральский государственный педагогический университет (г. Екатеринбург)

Необходимость совершенствования коммуникативной сферы в человеческих отношениях и преодоление конфликтационных процессов, охвативших российское общество и систему образования — насилие, ксенофобия, экстремизм в молодежной среде инициируют важность формирования толерантности у подрастающего поколения. Анализ философской, психологической и педагогической литературы показал, что изучению проблемы

- Выдвигать гипотезы.
- Вести целенаправленный многовариантный поиск решения творческой задачи.
- Вести целенаправленный поиск необходимой информации по проблеме.
- Формировать умение делать выводы.
- Осуществлять объективную оценку творческих решений.
- Планируется использовать следующие приемы и методы:
 - Метод новых вариантов — необходимость выполнить задание по-другому, найти новый вариант решения.
 - Метод мозгового штурма.
 - Элементы технологии учебного проектирования.
 - Работа в малых группах.

Предполагается, что познавательная деятельность студентов на этом этапе будет носить преимущественно активный, преобразовательный характер. Роль преподавателя постепенно сведется к руководству поиском нужной информации, стимуляции студентов к выявлению необходимых фактов, гипотез и теорий, которые позволят им лучше понять тему. В процессе взаимодействия студенты будут обучать друг друга, развивая навыки кооперации и сотрудничества.

Таким образом, проведение мероприятий по развитию творческих способностей студентов в процессе обучения математике по предложенной технологии способствуют профессиональному становлению будущего специалиста, самоосуществлению, раскрытию индивидуальности и творческого начала личности.

толерантности посвящено достаточно много работ. Категория же «межличностная толерантность» исследована не в полной мере. На данный момент существует ряд исследований по формированию межличностной толерантности. Психологические аспекты толерантности в межличностном общении рассматриваются Г.С. Кожухарь, вопросы формирования межличностной толерантности младших школьников изучаются в работах А.С.

Ковалевой, О.А. Спицыной, Е.А. Суховой, старшеклассников — в диссертациях О.Г. Шавриной, Н.В. Недорезовой, студентов вузов — в исследованиях О.С. Батуриной, П.Ф. Комогорова.

Вместе с тем, недостаточно рассмотрен аспект формирования межличностной толерантности студентов педагогического колледжа — будущих педагогов в условиях становления субъектности как «потребности и способности к самодетерминируемому, самоорганизуемому, саморегулируемому и самоконтролируемому поведению» [7, с. 26]. Обретение субъектности, подлинное личностное самоопределение, по мнению В.И. Слободчикова, возможно только в «пространстве совместно-распределенной деятельности, пространстве со-бытийной общности, в пространстве *рефлексивного сознания*» [7, с. 31]. Необходимы такие формы педагогического взаимодействия, которые обеспечивают не программирование и навязывание идеи межличностной толерантности, а осознанный, личностно значимый выбор будущими педагогами **межличностной толерантности** как *нравственного принципа профессионального общения, предполагающего понимание и уважение педагогом другого человека, осознанное стремление к рефлексивному диалогу на основе эмоционально-эмпатийной близости и ценностного отношения к нему при сохранении своей самоидентичности*. Формой педагогического взаимодействия, организующей равновесие между педагогическим управлением, внешними педагогическими влияниями, моральным «долженствованием», совместной коллективной деятельностью, с одной стороны, и самоуправлением, индивидуальной свободой, нравственным выбором, рефлексивной деятельностью самой личности, с другой, может стать рефлексивный тренинг.

Под **рефлексивным тренингом** межличностной толерантности понимается *форма субъектно-ориентированного педагогического взаимодействия со студентами, позволяющая будущим педагогам осознанно принять межличностную толерантность как нравственный принцип профессионального педагогического общения и занять активную позицию в формировании готовности к его реализации через организацию рефлексивной деятельности*.

Именно целенаправленно организованная рефлексивная деятельность способствует формированию у студентов целостного устойчивого *осознаваемого* (осмысленного) образа отношений к себе и другому на уровне чувств, ценностных ориентаций и действий. Рефлексия (от лат. reflexio — обращение назад, отражение) по своей сущности и есть осознание. *Процесс осознания (рефлексии) меняет внутренний образ человека*. Рефлексия как деятельность позволит осмысленно принять межличностную толерантность как нравственный принцип профессионального педагогического общения и занять активную позицию в формировании готовности к его реализации.

Методологически значимыми для разработки рефлексивного тренинга как формы несилового управления процессом формирования межличностной толерантности студентов педагогического колледжа стали следующие положения синергетического подхода, возможности педагогической интерпретации которого доказаны в исследованиях М.В. Богуславского, М.Т. Громковой, С.А. Днепрова, М.С. Ковалевич и др.:

- формирование как процесс представляет собой единство организованных и неорганизованных (случайных, стихийных) влияний. Но именно организованные влияния оказывают управляющее воздействие на стихийные процессы самоорганизации и саморазвития, внося в них элементы тонкого и мягкого регулирования;

- организованные влияния должны быть направлены, прежде всего, на «запуск» механизмов самоорганизации межличностной толерантности, потенциально заложенных в личностной системе индивида. Целью организованных педагогических влияний с точки зрения синергетических законов должно стать обеспечение возможностей для самоопределения личности и помощь в этом;

- образование новых структурных взаимосвязей происходит всегда через приближение к хаосу, когда старая структура разрушается, а новая еще не сформировалась. В этот переломный момент, называемый в синергетике точкой бифуркации, дальнейшее развитие системы может происходить в двух направлениях: либо ее состояние станет еще более хаотическим, либо она перейдет на новый, более высокий уровень организации. Здесь многое зависит от управляющих параметров — педагогических влияний, зададут ли они нужное направление развития системы;

- целенаправленное инициирование хаоса в главных структурных блоках межличностной толерантности с целью изменения поведения системы в нужном направлении зависит не от силы и длительности действия управляющих параметров, а от верно выбранных главных точек воздействия — точечных микровоздействий. Следует подчеркнуть, что в момент бифуркации самые малые воздействия на систему могут вызвать качественно новый уровень ее развития. Выбор микровоздействий должен осуществляться в соответствии с внутренней структурой развиваемой системы (в нашем случае, межличностной толерантности). Педагогическое управление при этом рассматривается как нелинейная ситуация открытого диалога (стимулирующего и побуждающего) в педагогических подсистемах «преподаватель-студент», «студент-студент», в результате которого и происходит «рождение» нового для студента, выбор собственного пути дальнейшего развития.

Рефлексивный тренинг представляет собой ряд последовательных, взаимосвязанных этапов: *аналитико-подготовительный, процедурно-тренировочный, рефлексивно-оценочный*. Основными видами деятельности в процессе рефлексивного тренинга являются: на аналитико-подготовительном этапе — эмоционально-оценочная, мотивационная деятельность, самодиагностика;

на процедурно-тренировочном этапе: самонаблюдение, самоанализ, самооценка, самосовершенствование; на рефлексивно-оценочном — смыслообразующая деятельность, самопроектирование. Процедурно-тренировочный этап выстраивается в логике рефлексивной деятельности, обоснованной О.С. Анисимовым и В.А. Метаевой: 1) анализ осуществленного участниками взаимодействия, направленный на осознание нравственно-этической нормы, лежащей в его основе (стадия самопознания) — на этой стадии происходит инициирование хаоса; 2) критика предшествующего взаимодействия на основе анализа, обеспечивающая поиск оснований для изменения данной нормы (стадия самоактуализации) — точка бифуркации; 3) поиск новой нормы взаимодействия, который позволяет перевести личность с одного уровня самоорганизации межличностной толерантности на другой (стадия саморазвития). Ведущие методы организации работы в тренинге — групповая рефлексия, индивидуальная рефлексия, имитационная и ролевая игра, групповая дискуссия, обмен личностным опытом, групповое решение проблем, символическое самовыражение, тренинговые упражнения. Содержание рефлексивного тренинга выстраивается вокруг системообразующих структурных компонентов межличностной толерантности — индивидуально-психологического (сохранение своей самоидентичности) и социально-педагогического (стремление к объединению с другими в процессе профессионального педагогического общения) и включает следующие темы: «Введение. Что такое межличностная толерантность и нужна ли она педагогу?», «Я и другой: как достичь взаимопонимания», «Я и другой: как ценить друг друга», «Я и другой: как найти общий язык», «Межличностная толерантность — путь к гуманистической педагогической этике». Тренинг рассчитан на 5 дней по 6 часов.

Рефлексивный тренинг стал важным компонентом системы работы Ирбитского гуманитарного колледжа, направленной на формирование студента как субъекта профессиональной деятельности. Данная система нашла свое выражение в разработанной и реализуемой в колледже программе «АСС» — Абитуриент — Студент — Специалист, целью которой определяется создание условий для формирования личности, способной брать на себя ответственность за собственное профессиональное образование, профессиональную деятельность, личностное и профессиональное самосовершенствование. Программа «АСС», реализуемая в Ирбитском гуманитарном колледже, включает организацию педагогического сопровождения становления субъектности будущего специалиста на трех этапах: этапе адаптации первокурсников к образовательному учреждению, этапе получения профессионального образования и этапе адаптации молодого спе-

циалиста к профессиональной деятельности. Адаптация студентов в педагогическом колледже имеет свою специфику. С одной стороны, в юношеском возрасте в рамках становления нового уровня самосознания происходит формирование относительно устойчивого представления о себе, «Я-концепции» и возникает особое личностное новообразование, которое в психологической литературе обозначается термином «самоидентичности» (аутентичности самовосприятия), являющейся важным компонентом межличностной толерантности. С другой стороны, одной из детерминант, влияющих на развитие студента в адаптационный период, становится формирование профессиональной направленности личности — совокупности мотивов, установок сознания, ценностных ориентаций в области осваиваемой профессиональной педагогической деятельности, которая требует от человека развитой социальной направленности. Процесс осознания целей, идей, смыслов профессии сопрягается с процессом самоопределения. Именно поэтому адаптационный период был выбран как наиболее благоприятный для формирования межличностной толерантности в рефлексивном тренинге.

Формирование межличностной толерантности в различные возрастные периоды развития человека может осуществляться разными способами, но при решении данной задачи относительно студентов — будущих педагогов необходимо, прежде всего, обеспечить условия для осознанного стремления самой личности к принятию межличностной толерантности как нравственного принципа и активизации собственных усилий, направленных на нравственное саморазвитие. Самым главным результатом рефлексивного тренинга становится переход будущего педагога с позиции объекта формирования межличностной толерантности в позицию субъекта ее формирования. Студент сознательно включается в процесс самосовершенствования, который будет продолжаться в последующей его жизнедеятельности и профессиональной работе. Становление субъектности осуществляется не только путем присвоения чего-то извне, но и как самораскрытие, реализация внутреннего потенциала личности, принятие на себя ответственности за самоосуществление. Активизация субъектности обеспечивается таким содержательным наполнением тренинга и формой организации деятельности участников, которое способно поколебать сложившееся мировосприятие личности, иерархию ценностей, систему смыслов и нравственно-этических норм, подвести к их критическому переосмыслению и принятию межличностной толерантности как собственной нравственной нормы. Толерантность как ценность как бы заново рождается в опыте личности и обретает личностный смысл.

Литература:

1. Анисимов, О.С. Акмеологические основы рефлексивной самоорганизации педагога: творчество и культура мышления [Текст]: автореф. дис. ... д-ра психол. наук / О.С. Анисимов. — М.: [б.и.], 1994. — 53 с.

2. Богуславский, М.В. Синергетика и педагогика [Текст] / М.В. Богуславский // *Magister*. — 1995. — №2. — С. 89–95.
3. Громкова, М.Т. Психология и педагогика профессиональной деятельности [Текст]: учеб. пособие для вузов / М.Т. Громкова. — М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. — 415 с.
4. Днепров, С.А. Управлять или руководить?: О педагогическом руководстве общественными объединениями в сфере физического образования молодежи [Текст] / С.А. Днепров, В.Ф. Коротких; Урал. гос. пед. ун-т; НУДО «Межотраслевой региональный центр». — Екатеринбург, 1999. — 134 с.
5. Ковалевич, М.С. Педагогическая синергетика [Текст]: учеб.-метод. комплекс / М.С. Ковалевич. — Брест: Изд-во БрГУ, 2009. — 82 с.
6. Метаева, В.А. Методологические и методические основы рефлексии [Текст]: учеб. пособие / В.А. Метаева; Рос. гос. проф.-пед. ун-т. — Екатеринбург, 2006. — 99 с.
7. Слободчиков, В.И. Антропологическая перспектива отечественного образования [Текст] / В.И. Слободчиков. — Екатеринбург: Издательский отдел Екатеринбургской епархии, 2009. — 264 с.

Метод проектов на примере предмета «Музыкальная информатика»

Крекнин Андрей Николаевич, аспирант

Бийский государственный музыкальный колледж

В настоящее время в России идет становление новой системы образования, ориентированного на вхождение в мировое образовательное пространство. Этот процесс сопровождается существенными изменениями в педагогической теории и практике учебно-воспитательного процесса.

Происходит смена образовательной парадигмы: предлагаются иное содержание, иные подходы, иное право, иные отношения, иное поведение, иной педагогический менталитет [7, с. 3–5].

Реформирование образования и внедрение новых педагогических технологий в практику обучения следует рассматривать как важнейшее условие интеллектуального, творческого и нравственного развития учащегося. Именно развитие становится ключевым словом педагогического процесса.

В течение последних 20–30 лет просматривается стойкая тенденция к ориентации на гуманистическую философию как отечественную (Г.С. Батищев, М.К. Мамардашвили), так и зарубежную (К. Роджерс, А. Маслоу, Э. Фромм и др.), центральное место в которой отводится человеку. Такой подход подразумевает интеграцию и гуманизацию изучаемых дисциплин, дифференциацию и индивидуализацию подхода к обучаемым и, наконец, демократизацию всей сферы образования, все яснее наблюдается переход от дисциплинарно-ориентированной системы обучения к проектно-созидательной. Эта система характерна, прежде всего, личностно-деятельностным подходом в обучении. По утверждению И.А. Зимней, основой учебного процесса становится не только усвоение знаний, но и способы этого усвоения, развитие познавательных сил и творческого потенциала обучающегося. Этот подход отвергает бесполезные знания ради знаний, навыки ради навыков и умения ради умений. Такой подход особенно важен на современном этапе, когда количество

информации растет, и человеческий мозг просто не в состоянии справиться с обрушивающейся на него лавиной знаний, умений, навыков [3, с. 18].

Одной из ключевых образовательных технологий, которая на сегодняшний день прочно обосновалась в педагогике, можно считать «проектную деятельность».

Метод проектов возник во второй половине XIX века в США. В его основе были прагматические идеи американского философа и педагога Д. Дьюи (1859–1952). Джон Дьюи, американский философ-идеалист, один из ведущих представителей прагматизма, ставил целью сделать жизнь ребенка содержательной, насыщенной творческим трудом и существенными достижениями, предлагая для этого «строить обучение через его целесообразную деятельность, ориентируясь на его личный интерес и практическую необходимость полученных знаний в дальнейшей жизни» [2, с. 58]. Подробнее метод проектов разработан в трудах продолжателя школы Д. Дьюи профессора педагогики учительского колледжа при Колумбийском университете Уильяма Херда Килпатрика, который писал, что при использовании метода проектов нет места заранее составленной методистами учебной программе, «только учитель в процессе работы вместе с учеником должен создавать программу учебных действий» [8, с. 24]. Килпатрик предлагал строить процесс обучения на основе расширения и обогащения индивидуального опыта учащегося, темы при этом следовало брать из окружающей действительности. Главная идея метода проектов у Килпатрика состоит в следующем: с большим увлечением выполняется ребенком та деятельность, которая выбрана им самим свободно и строится не в русле учебного предмета. Лозунг этой деятельности «Все из жизни — все для жизни» [2, с. 24]. Проектное обучение активно применяется в школах США и ряда других стран.

Сам термин «проект» (от лат. *projectus* — брошенный вперед, выступающий, выдающийся вперёд) в русском языке имеет два понятия: проект как образ решения; проект как форма организации работ.

Для организации учебного процесса в большей степени применительна вторая формулировка — «проект как форма организации работ». Структура проектной деятельности учащихся сложна и многогранна: она может включать в себя такие виды деятельности как:

- инициирование проекта;
- планирование проекта;
- исполнение проекта;
- мониторинг и управление;
- завершение проекта.

При внедрении проектной деятельности преподавателю следует учитывать необходимые требования к осуществлению данного способа практического обучения, среди которых наиболее существенными являются:

- подготовленность учащихся к данному виду деятельности;
- интерес учащихся к проблеме;
- приобретение учащимися новых знаний, необходимых для выполнения проекта;
- практическая направленность и значимость проекта;
- творческая постановка задачи;
- практическая осуществимость проекта.

Метод проектов и конкурс творческих проектов Н.В. Матяш относит к нетрадиционным методам, которые кардинально меняют отношение учащегося к изучаемому предмету, они пробуждают познавательную активность учащихся, содействуют становлению самостоятельности в мышлении и проектной деятельности [4, с. 73]. Учащиеся выполняют учебные проекты, под которыми следует понимать самостоятельно разработанные и изготовленные изделия, (услуги) от идеи до ее выполнения, обладающие субъективной или объективной новизной и выполненные под контролем и с консультированием преподавателя. При работе С. Дворецкий предлагает свою методику организации проектирования [1, с. 17], базирующуюся на учете психологических особенностей современной проектной деятельности. Она предусматривает:

1. Разделение процесса выполнения учебного проекта на отдельные этапы и нацеленность каждого из них на формирование мотивационного, когнитивного, операционального, эмоционально-волевого и информационного компонентов готовности к проектной деятельности;
2. Выявление психолого-педагогических условий активизации учебно-познавательной деятельности учащихся в соответствии с целями и особенностями каждого этапа проектирования;
3. Определение комплекса учебно-методических и программно-технических средств для проектирования.

Умение пользоваться методом проектов — показатель высокой квалификации преподавателя, его прогрессивной методики обучения и развития. Недаром эти технологии относят к технологиям XXI века, предусматри-

вающим, прежде всего, умение адаптироваться к стремительно изменяющимся условиям жизни человека постиндустриального общества.

При использовании метода проекта в курсе дисциплины «Музыкальная информатика» преподаватель может помочь учащемуся раскрыть как огромный творческий потенциал, так и проверить их знания в работе с музыкальным программным обеспечением. При изготовлении музыкального проекта может быть задействовано большое количество компьютерных программ (текстовые редакторы, нотные редакторы, секвенсоры, аудио редакторы, различные плагины (от англ. *plug-in*) для обработки звука и т.п.), а также музыкальные технические компоненты (микшерный пульт, аудио мониторы, микрофоны, наушники, *midi* — клавиатуры и т.д.) и соответственно знания и умения студента в работе с этим инструментарием. Преподаватель выступает в качестве координатора, проверяющего выполнение ключевых моментов проекта. Целесообразно также осуществлять периодический контроль над выполнением задания, корректируя его в тех случаях, когда материал может быть еще переработан и возвращен в начальное состояние. Отдельное внимание должно быть уделено критериям поиска информации и возможности внедрения ее в контекст материала и сюжетной линии проекта. Также не следует пытаться уберечь студентов от возможных ошибок, ибо это снижает эффективность подготовки к самостоятельной деятельности. Преподаватель играет роль активного наблюдателя: следит за ходом исследования, его соответствием цели и задачам проекта, обобщает промежуточные результаты исследования для подведения итогов на конечном этапе.

К важным факторам проектной деятельности относятся [6]:

- повышение мотивации учащихся при решении задач;
- развитие творческих способностей;
- смещение акцента от инструментального подхода в решении задач к технологическому;
- формирование чувства ответственности;
- создание условий для отношений сотрудничества между учителем и учащимся.

Для самореализации учащихся нужно создать ряд условий: стимулирование свободы волепроявления, пространство творческой деятельности, социальный комфорт. И здесь методика учебных проектов, как никогда лучше подходит для творческого процесса. Основной акцент ставится на самостоятельную творческую деятельность учащихся, рефлексию деятельности и своей позиции.

Позиция студента предполагает активизацию его самостоятельной деятельности, выполняемой на основе теоретических знаний и практических умений, приобретенных в процессе обучения. Деятельность студента носит творческий характер, в ней проявляются его личностные качества в отношении к содержанию образовательного процесса. Следовательно, проектирование в рамках учебной дисциплины есть целенаправленный и организованный способ выполнения творческих проектов.

Согласно Н.Ю. Пахомовой «...учебный проект, с точки зрения учащегося, — это возможность делать что-то интересное самостоятельно, в группе или самому, максимально используя свои возможности; это деятельность, позволяющая проявить себя, попробовать свои силы, приложить свои знания, принести пользу и показать публично достигнутый результат; это деятельность, направленная на решение интересной проблемы, сформулированной самими учащимися в виде цели и задачи, когда результат этой деятельности — найденный способ решения проблемы — носит практический характер, имеет важное прикладное значение и, что весьма важно, интересен и значим для самих открывателей» [5, с. 16].

Как пример можно предложить студентам проект по созданию рекламного ролика. Данный проект имеет два уровня сложности: 1) Рекламный аудио ролик, т.е. ролик, который содержит только аудио информацию. 2) Рекламный видео ролик (короткометражный фильм), содержащий в себе видео и аудио информацию. Работу по изготовлению ролика можно разделить на несколько этапов:

— 1 этап — Создание идеи главной темы ролика (т.е. то, о чем будет идти повествование). На этом этапе учащемуся следует определить, какая тема была бы актуальна на сегодняшний день, насколько она будет интересна как ему самому, так и другим студентам. Также следует сразу определить наличие и доступность материала по данной тематике. Многие учащиеся, могут испытывать трудности в выборе темы проекта. Для решения этой проблемы преподавателю желательно иметь «банк тем», состоящий из реально выполнимых заданий, сгруппированных по сферам интересов и подготовленности учащихся, который сопровождается приложением примерных готовых проектов с соответствующим оформлением, и проводить разъяснительную работу о содержании и возможностях того или иного проекта.

— 2 этап — Написание и редактирование текста. В данном случае учащемуся предложено выступить в качестве автора, причем не запрещается пользоваться дополнительными источниками информации (литература, сеть интернет и т.д.), но это не означает, что текст должен быть списан оттуда целиком и полностью. Если учащийся пишет стихи, он может внедрить в проект свои сочинения. Основная цель, которая преследуется на этом этапе, это умение студента работать с литературой, нахождение нужной информации в сети интернет, её систематизации, а также грамотное построение предложений.

— 3 этап — Запись голоса и последующее редактирование в аудио редакторе (монтаж, удаление шума и т.д.). Работа непосредственно с музыкальным программным обеспечением начинается как раз с третьего этапа. Для осуществления записи и редактирования подойдет практически любой аудио редактор (например, такие как Adobe Audition, Sound Forge, Audacity и т.п.). Одно из самых основных условий качественной записи голоса — это обеспечение полной тишины в помещении, где ведется запись. При записи голоса учащемуся следует сде-

лать несколько дублей. Если проект создается в группе, то заранее нужно распределить текст и записывать каждый голос отдельным треком. Если учащемуся не удастся сразу прочитать текст, например, по причине большого объема или волнения, то будет правильным текст разделить на части и писать каждую часть по отдельности, что поможет студенту сконцентрироваться перед записью нового фрагмента. Монтаж готовой записи включает в себя определение удачных дублей и склейку этих дублей в единый звуковой трек. С этого момента все операции, связанные с прослушиванием готового звукового трека, на занятиях следует осуществлять только в наушниках, тем самым студент никому не мешает и в тоже время детализировано слышит все звуковые нюансы, происходящие на записи.

— 4 этап — Применение специальных эффектов (пространственная обработка, динамическая обработка, частотная коррекция и т.п.) к записанному голосу. На данном этапе можно преобразовать и изменить свой голос до неузнаваемости, если этого требует содержание проекта. Например, моделирование голоса ребенка путем метода транспонирования вверх на несколько ступеней. Также настройка частотной характеристики голоса и обработка пространственными эффектами (Delay, Hall, Room).

— 5 этап — Создание оригинальной музыкальной составляющей ролика (нотный редактор, секвенсор) При создании музыки можно воспользоваться нотными редакторами, такими как Sibelius, Finale, в данном случае учащийся может сочинить свое произведение, записать его нотами и сразу же инструментовать, например, для оркестра. Также данную работу можно осуществить в музыкальном секвенсоре Cubase, где функционал гораздо шире и имеется поддержка музыкальных семплов и библиотек. На данном этапе учащийся, как никогда, может проявить себя в творческом плане и воплотить в жизнь свои музыкальные идеи. При работе над этим этапом можно проследить огромную взаимосвязь с такими музыкальными дисциплинами, как элементарная теория музыки, полифония, инструментоведение, инструментовка, аранжировка.

— 6 этап — Сведение голоса и музыки в многодорожечной студии (аудио редактор, секвенсор) и финальная звуковая обработка (баланс, частотная характеристика и т.д.) На этом этапе учащийся уже может услышать примерное общее звучание проекта.

— 7 этап — Создание видеоряда будущего ролика. Для создания видеоряда можно воспользоваться, как готовыми фото и видео материалами, так и создать свои, что опять же даст студенту проявить себя творчески при подготовке видео.

— 8 этап — Монтаж и редактирование в программе видео редакторе. Для работы рекомендуется использовать ПО Pinnacle Studio, которое предоставит для учащегося широкий спектр рабочих инструментов, а также внушительную библиотеку профессиональных видео переходов, шаблонов, шрифтов и т.д, с помощью которых можно со-

Таблица 1

Оценочный лист проекта

Название проекта: _____ Отделение: _____ ФИО участников: _____ _____
Оценочная шкала по 10 балльной системе: Актуальность выбранной темы: Практическая ценность проекта: Композиционная стройность: Правильность и грамотность выполнения: Уровень самостоятельности участников: Текст: Умение изложить самое интересное и ценное: Качество записи: Качество монтажа звука: Музыкальное сопровождение: Видеоряд (если есть): Качество монтажа (видео): Умение отвечать на возникшие вопросы:
Пожелания: _____ Замечания: _____ Итоговая оценка:

здать фильм, по качеству не отличающийся от того, что мы видим на экранах своих телевизоров. Либо воспользоваться более простым видео редактором Movie Maker, который предустановлен по умолчанию на операционной системе Windows.

— 9 этап — Сведение звуковой и видео дорожек с последующим сохранением в один из выбранных форматов. Этот этап в принципе является заключающим в процессе создания фильма (ролика), важно выбрать наиболее подходящий формат для просмотра и качества видео. Стоит помнить, что при увеличении качества изображения и звука, непосредственно увеличивается и объем сохраняемого файла.

— 10 этап — Просмотр (прослушивание) готового ролика, анализ выполненной работы, беседа с авторами и оценка конечного результата. Коллективное обсуждение, экспертиза, оценку и выводы по готовым проектам можно провести на заключительных занятиях с привлечением других педагогов по сопутствующим учебным дисциплинам. Для оценивания учебного проекта предлагается заполнить оценочный лист проекта (Таблица 1), который раздается, как преподавателям, так и студентам.

Проектная технология в курсе предмета «Музыкальная информатика» охватывает абсолютно все знания и умения студентов в изученных компьютерных программах, а также позволяет им творчески самореализоваться

в музыкально информационной деятельности. Продолжительность данного проекта может составлять учебный год (т.е. по мере изучения программ учащиеся поэтапно продвигаются дальше и одновременно по мере необходимости возвращаются к уже сделанному ранее материалу). А поскольку данный вид деятельности мы рекомендуем осуществлять в парах, где каждый участник может выполнять конкретную поставленную перед ним задачу (например, первый участник придумывает тему и текст для будущего ролика, второй участник осуществляет запись и т.д.), то у студентов развиваются умения и навыки работы в сотрудничестве, а именно:

- Навыки коллективного планирования
- Умение взаимодействовать с любым партнером
- Навыки взаимопомощи в группе в решении общих задач
- Навыки делового партнерского общения
- Умение находить и исправлять ошибки в работе других участников группы.

Включение групповой работы в каждый проект помогает развивать навыки сотрудничества и чувство коллективной ответственности. При этом необходимо обеспечить индивидуальный подход к ученикам, давая задания, соответствующие уровню их возможностей, постепенно усложняя содержание работы, ибо все студенты имеют различные способности к обучению.

Сильные ученики могут выполнить более глубокие исследования, предложить больше различных идей и изготовить более сложное изделие. Менее способным студентам требуется больше поддержки при меньшей требовательности со стороны преподавателя. Такие ребята могут воспользоваться уже готовыми материалами (фото, видео и т.д.) и изготавливать несложные изделия. Если учащиеся сами выдвинули идею проекта, сами разработали план действий и реализовали его, создав реальный качественный, обладающий новизной продукт, то можно охарактеризовать этот проект как творческий.

У каждого учащегося может быть свой запланированный конечный результат. Важно, чтобы координатор проекта обговаривал с учащимися ожидаемый результат, как в начале, так и в ходе выполнения проекта. Важно, чтобы каждый учащийся закончил то, что было заплани-

ровано и согласовано с преподавателем. Занятия по созданию фильма — видео ролика, должны проходить в не-принужденной обстановке на основе сотрудничества учителя и ученика.

Данный метод проектов позволяет внести в современную технологию обучения два существенных дополнения — изменение в функции знаний и способы организации процесса их усвоения. Процесс усвоения знаний перестает носить характер рутинного заучивания и организуется в многообразных формах поисковой, проектной, мыслительной деятельности, как продуктивный творческий процесс. Основой учебного проектирования становится усвоение как знаний, так и способов самого усвоения, развитие познавательных сил и творческого потенциала обучающегося.

Литература:

1. Дворецкий С. Формирование проектной культуры // Высшее образование в России. 2003. №4. с. 193.
2. Джуринский А.Н. История педагогики: Учебное пособие для студентов пед. вузов. М.: Гуманитарный издательский центр «ВЛАДОС», 1999. 431 с.
3. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. — М.: Просвещение, 1991. — 222 с.
4. Матяш Н.В. Инновационные педагогические технологии: Проектное обучение: учебное пособие для студентов ВУЗов. М.: Академия ИЦ, 2011. 141 с.
5. Пахомова Н.Ю. Учебный проект: его возможности // Учитель. 2000. №4.
6. Проектная деятельность как способ организации семиотического образовательного пространства: учебно-методическое пособие. [Электронный ресурс]. — Режим доступа. URL: <http://bg-prestige.narod.ru/proekt/> (дата обращения: 18.04.2012).
7. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. — М.: Народное образование, 1998. — 256 с.
8. Тарасова И.П. Метод проектов в образовательном учреждении // Приложение к журналу «Профессиональное образование». 2004. №12. 110 с.

Совершенствование организаторских умений педагогов дошкольных образовательных учреждений

Щербакова Олеся Николаевна, преподаватель
Бийский педагогический колледж

В настоящее время, время радикальных политических и социально-экономических реформ, становления рыночных отношений, встает проблема повышения качества организаторской деятельности и формирования организаторских умений. Наиболее остро стоит вопрос формирования организаторских умений в педагогической деятельности, так как они входят в структуру профессиональной деятельности. От уровня организаторских умений педагога зависит насколько качественно будет осуществляться образовательный процесс в отношении его воспитанников и процесс самообразования в целом [1].

Нами организаторские умения рассматриваются как структурный компонент профессиональной компетен-

тности педагога, включающий в себя комплекс специфических и взаимосвязанных операций, позволяющих наиболее эффективно выполнять организаторскую деятельность, а именно: умения работать с печатными источниками; умения использовать технические средства обучения; стимулирование познавательной активности дошкольников; дифференцированный подход к воспитанникам; способность принимать самостоятельное решение в различных ситуациях; организация различных видов деятельности и общения детей; организация взаимодействия с родителями детей.

О сформированности организаторских умений у педагогов ДОУ можно судить по следующим уровням (по В.И. Зверевой, В.Р. Степанову) [2]:

— высокий уровень — владеет навыками классификации источников, точно определяет целесообразность их использования; систематически использует широкий спектр средств наглядности и ТСО; обеспечивает гармоничное развитие личности дошкольника на основе стимулирования познавательной, поисково-исследовательской деятельности: создает условия для развития индивидуальности воспитанников; способен предвидеть развитие и принять решение в нестандартных ситуациях.

— средний уровень — обладает навыками классификации источников, не всегда точно определяет целесообразность использования: систематически использует средства наглядности и ТСО; обеспечивает успешное развитие личности дошкольников на основе стимулирования познавательной активности, дифференцированного подхода к воспитанникам; способен быстро и подсознательно принять любое решение.

— низкий уровень — умение работы с печатными источниками воспитателя ограничивается изучением методического журнала; средства наглядности, ТСО использует эпизодически; создает условия, формирующие мотив деятельности воспитанников, приемы стимулирования познавательной активности применяет время от времени; стремится осуществлять индивидуальный подход к воспитанникам; способен принимать решение лишь в типичных ситуациях.

Организаторские умения педагога распространяются как на его собственную деятельность, так и на деятельность воспитанников, родителей, коллег. Рабочий день воспитателя 8 часов, но как много надо успеть сделать за этот небольшой отрезок времени; выполнить то, что запланировано на сегодня, сделать на завтра (подготовить глину для занятия лепкой и т.д.). При этом важно решить, что будет делать он сам, что можно поручить детям, а к чему целесообразно привлечь родителей. Организаторские умения, даже хорошо сформированные, не дадут желаемого результата, если педагог не умеет увлечь детей и взрослых, заразить их своей энергетикой. В связи с этой стороной деятельности педагог должен уметь организовывать свое время, индивидуальную работу воспитанников, коллективную деятельность у группы, осуществлять взаимодействие с детьми в учебной работе и т.д. Организаторская деятельность педагога сложна и многогранна. Некоторые ее аспекты вызывают затруднения, которые порой сильно задерживают профессиональный рост, так, организованная нами самооценка и экспертная оценка организаторских умений педагогов на базе МБДОУ показала, что умения работать с печатными источниками у педагогов сформированы на 80 %. Умения использовать технических средств обучения соответствует 30 % и 60 % (в первом случае речь идет о результатах самооценки, во втором случае о результатах экспертной оценки); стимулирование познавательной активности дошкольников (60 % и 90 %) дифференцированный подход к воспитанникам (50 % и 90 %); способность принимать самостоятельное решение в различных ситуациях (50 % и 80 %);

организация различных видов деятельности и общения детей (70 % и 90 %); организация взаимодействия с родителями детей (90 % и 100 %).

В целом на основании полученных результатов можно сделать вывод о том, что не все организаторские умения педагогов ДОУ соответствуют высокому уровню, следовательно, необходимо повышать показатели, особенно по таким критериям как использование средств наглядности, технических средств обучения, стимулирование познавательной активности дошкольников, принятие самостоятельных решений в различных ситуациях, осуществление дифференцированного подхода к воспитанникам.

Для повышения показателей сформированности организаторских умений по вышеперечисленным критериям мы составили методические рекомендации.

Для совершенствования **умений использовать технические средства обучения** педагогам необходимо в первую очередь познакомиться с классификацией ТСО. Все технические средства обучения делятся на группы по функциональному назначению (передача информации, обучение, тренажер, контроль); по принципу устройства и работе: механические, электромеханические, оптические, звукотехнические, электронные, комбинированные; по роду обучения: индивидуальное, групповое, поточное обучение; по логике работы: линейное построение, разветвленная работа; по характеру воздействия на органы чувств: аудиальные, аудиовизуальные, визуальные, осязательные, обонятельные; по характеру предъявления информации: звуковые, экранные, экранно-звуковые.

К ТСО предъявляются функциональные требования: способность аппаратуры обеспечивать необходимые режимы работы; соответствие возможностей ТСО к формам и методам учебно-воспитательного процесса; товарный вид, гармония формы, масштаб, соразмерность целостности композиции; наличие функции передачи информации; возможность получения обратной связи в процессе восприятия информации, усвоение и коррекция этих процессов; невысокая стоимость при высоком качестве и долговечности.

При использовании ТСО необходимо убедиться в его исправности. Не разрешается касаться движущих частей кинопроектора во время его работы, необходимо познакомиться с блок-схемой использования и правилами эксплуатации ТСО, с порядком включения, выключения и заземления аппарата. Перед экраном располагать не более 25–30 человек на расстоянии 1,5 метра от экрана, следить за длительностью просмотра — диапозитивные фильмы — 15 мин, кинофильмы 15–20 мин, радио-звукозаписи 12–15 мин. Для физического и психического развития детей следует обращать внимание на интеллектуальную ценность используемых программ и качество аппаратуры.

Большую помощь педагогу в подготовке комплекса средств обучения может оказать картотека ТСО, которая должна храниться в методическом кабинете ДОУ. Картотека может быть подобрана по темам программы воспи-

тания и обучения в ДОО. В каждой карточке указываются тема программы и занятия, методы и организационные формы обучения, перечень имеющихся по данному вопросу средств обучения с указанием места их хранения. Во-первых, они дают широкие возможности педагогам для реализации различных подходов к построению единого образовательного пространства, не сковывают творческой инициативы и педагогов, и детей. Во-вторых, помогают заинтересовать, активизировать детей не только в познавательном, но и в речевом плане, что очень важно для наших детей. Компьютерные технологии не заменяют традиционных игр и занятий, а дополняют их, обогащая педагогический процесс новыми возможностями.

Для того чтобы повысить уровень умений в области **стимулирования познавательной активности дошкольников**, педагогу необходимо понимать, что данной деятельностью (по С.П. Чумаковой) следует заниматься с рождения детей, удовлетворять их потребность в притоке новой информации и впечатлений. Стараться всегда отвечать на вопросы, которые задают дети, но не «загружать» их готовыми знаниями, а давать возможность приобрести их самостоятельно. Создавать условия для исследовательской и изобретательской деятельности, в этом помогут энциклопедии, справочники, мини-лаборатории, микроскоп, телескоп, просто лупа. Проводить вместе с детьми наблюдения и эксперименты. Так, например, можно посадить в ящик семена различных растений и, день за днем, наблюдать, как они растут, как появляются листочки, как на них действуют полив и подкормка. В ходе таких наблюдений уместно вместе с ребенком поразмышлять на тему, зачем растению нужны листочки и т.д. Все зависит от опыта и фантазии самого педагога. Можно вести астрономические наблюдения, следить за фазами изменения луны, вести наблюдения за развитием и повадками домашних и диких животных (дома, на прогулке, на даче, в зоопарке, цирке).

Одно из главных условий, которое следует соблюдать, состоит в том, что бы выбранная деятельность была интересна и педагогу, и детям. Кроме того, наблюдение должно быть целенаправленным, с составлением плана, выдвижением и проверкой гипотез, ведением дневника, анализом результатов и формированием выводов. Все это развивает исследовательское мышление.

Детей можно знакомить с различными областями изобретательской и исследовательской деятельности. Вместе смотреть и обсуждать научно-популярные фильмы и программы. Посещать выставки, научные и технические музеи. Читать научную фантастику, обсуждайте нерешенные научные проблемы, спрашивая мнение ребенка, развивая его фантазию. Играть с ребенком в познавательные игры, игры на сообразительность, игры типа «Что? Где? Когда?», разгадывать кроссворды и ребусы.

Создавать проблемные ситуации, способствующие формированию навыков. Например, для ускорения процесса чтения можно завести переписку с феей или Карлсоном; для развития внимания — зашифровать письмо как Шерлок Холмс; можно нарисовать и написать комиксы

для малышей. Вот еще несколько идей, которые оказываются достаточно интересными для детей дошкольного возраста: найти клад по плану, усовершенствовать поилку для канарейки, приготовить угощение для гостей, если есть только хлеб и овощи и др.

Вместе с детьми можно заниматься конструкторской деятельностью: конструированием ракеты, корабля, одежды, дома. Создавать механические модели. Провести экскурсии на завод, фабрику, стройку, работу родителей, с наблюдением за технологическими процессами и профессиональной деятельностью, тоже будут ребенку не только интересны, но и полезны.

Педагогу необходимо создавать атмосферу доброжелательности и принятия детей независимо от их успехов в детском саду. Следует поощрять любые достижения, помогать в решении проблем, с которыми дети не справляются самостоятельно. Следить за тем, чтобы ребенок был принят в группе сверстников. Главное, чтобы всё то, что делает педагог вместе с детьми, было им интересно, доставляло удовольствие и радость познания.

Для совершенствования умений **осуществлять дифференцированный подход** к воспитанникам необходимо понимать, что данный подход можно осуществлять в процессе гендерного воспитания и в процессе организации учебной деятельности дошкольников. Каждый процесс имеет свои особенности вот что необходимо о них знать.

Суть дифференцированного подхода в воспитании дошкольников заключается: в овладении культурой в сфере взаимоотношений полов; формировании адекватной полу модели поведения; правильном понимании роли мужчины и женщины в обществе.

В процессе воспитания детей педагогу необходимо учитывать, что девочки нуждаются в стимулах, в большей степени построенных на основе слухового восприятия. Мальчики плохо воспринимают объяснение воспитателя на слух и для них предпочтительнее использовать визуальные средства, построенные на зрительном восприятии. При оценке поведения детей и результатов их деятельности (рисунка, лепки, аппликации, поделки, конструкции и т.п.) педагогу необходимо помнить, что девочки крайне чувствительны к интонациям, к форме оценки, ее публичности. Для девочек очень важно, чтобы ими восхищались в присутствии других детей, родителей и т.п. При совместном воспитании мальчиков и девочек очень важной педагогической задачей является преодоление разобщенности между ними и организация совместных игр, в процессе которых дети могли бы действовать сообща, но в соответствии с гендерными особенностями. Мальчики принимают на себя мужские роли, а девочки — женские. Аналогичным образом может быть построена и театрализованная деятельность.

Особого внимания со стороны педагогов требуют проблемы, связанные с организацией предметно-пространственной среды. Роль взрослого в данном случае состоит в том, чтобы открыть перед мальчиками и девочками весь спектр возможностей среды и направить их усилия на ис-

пользование отдельных элементов ее с учетом гендерных и индивидуальных особенностей и потребностей каждого ребенка.

Вместе с тем, в психологических особенностях воспитания укоренен дисбаланс предметной среды в сторону преобладания «девчоночных» материалов и пособий, так как они ближе женщине-воспитателю, к тому же создают ощущение безопасности, в отличие от игрушек, которые предпочли бы мальчики.

В процессе работы по формированию поло-ролевого поведения необходимо быть нацеленным на ознакомление детей с качествами мужественности и женственности, проявлениями и предпочтениями мужчин и женщин в разных видах деятельности, их ролями в семье, на формирование навыков и умений поведения, а также выработку отношения детей к понятиям красоты, любви, доброжелательных отношений и формирование этих отношений между девочками и мальчиками в группе.

В процессе организации учебной деятельности использование дифференцированного подхода позволяет педагогу ориентироваться на возможности детей и реализовать решения вопросов — как наилучшим образом удовлетворить познавательные потребности растущего человека, как решить проблемы развития и поддержки ребёнка. С точки зрения А.А. Кирсанова, дифференцированный подход — это особый подход педагога к различным группам детей или отдельным детям, заключающийся в организации учебной деятельности различной по содержанию, объему сложности, методам и приемам.

Дифференцированный подход позволяет педагогу разделить группу детей на подгруппы, в которых и содержание образования, и методы обучения, и организационные формы различаются, также состав подгрупп может меняться в зависимости от поставленной учебной задачи. Дифференцированный подход в традиционной системе обучения организационно состоит в сочетании индивидуальной, групповой и фронтальной работы. Данный подход необходим на всех этапах обучения.

В условиях целенаправленного процесса обучения дифференцированный подход к дошкольникам реализуется на занятиях в разумной дифференциации заданий, постановок перед детьми посильных задач, где посильность и легкость отнюдь не тождественные понятия. Это посильное задания, упражнения, предлагаемые с учетом уровня знаний, умений и навыков дошкольников и предполагающее последовательное усложнение познавательных задач. Путь от первичного усвоения до прочного сформированного навыка у разных дошкольников не одинаков. Главной задачей воспитателя — сократить его у тех детей, у которых он длиннее, чем у остальных.

В дидактике нет готовых рецептов на все случаи жизни по реализации данного принципа, поскольку сама проблема дифференцированного подхода в обучении носит творческий характер. Необходимость реализации дифференцированного подхода в обучении связана с объективно существующими противоречиями между общими для всех

дошкольников целями, содержанием обучения и индивидуальными возможностями каждого ребенка. Между фронтальным изложением материала воспитателем и индивидуальными особенностями восприятия, памяти, интересов, определяющими индивидуальный характер освоения материала конкретным ребенком.

Для того чтобы развить **способность принимать самостоятельное решение** в различных ситуациях педагогу необходимо понимать, что чем настойчивее он пытается проявить свой талант в решении проблемы, тем менее удачными становятся его решения. Если он никак не можете решить какой — то важный для себя вопрос, то будет разумнее принять любое случайное решение, чем просто оставить все как есть. Если он не примет решение, то проблема может еще более усложниться и ситуация обострится. Кроме того, есть вероятность, что кто-нибудь опередит его. Следовательно, «высидивать» проблему есть смысл только тогда, когда он занимает руководящий пост, и никто не может принять решение прежде или вместо него. Тем не менее, у этого мнимого преимущества есть опасная оборотная сторона: его решениям не хватает основательности. Он не вникает в проблему и не можете понять ее до конца. Из-за этого риск принять неправильное решение возрастает. Кроме того, все его решения становятся абсолютно шаблонными. Скорость не позволяет ему разработать оригинальное и креативное решение. Многие ошибки возникают лишь потому, что, сталкиваясь с определенной ситуацией, многие сразу же принимают решение. Но как только эта ситуация остается позади, начинают понимать, что решение приняли неправильное.

Чтобы принять правильное решение независимо от сложности ситуации необходимо выполнять ряд несложных правил:

— **Не старайтесь просто «взять верх» над ситуацией.**

Если Вы знаете, что склонны к поспешным решениям, постарайтесь «вернуться обратно». Еще раз проверьте решение, которое приняли спонтанно. Тот, кто продумывает и другие варианты решений, глубже вникает в проблему и нередко находит новые аспекты, которые позволяют принять оптимальное решение. Иногда под влиянием мнимой необходимости мы принимаем слишком поспешные решения и из-за этого становимся уязвимыми для манипулирования. В таких случаях следует останавливаться.

— **Не полагайтесь полностью на свои чувства.** Интуиция играет немаловажную роль при принятии решений. Иногда нам бывает чрезвычайно сложно пренебречь собственными чувствами, тем более что в большинстве случаев поступать так было бы в высшей степени неразумно, поскольку наши чувства обманывают нас гораздо реже, чем рассудок. Тот, кто хочет принимать правильные и разумные решения, всегда должен проверять их «на чувства».

— **Никогда не принимайте решения, если Вами владеют сильные эмоции.** Отложите принятие решения, иначе впоследствии Вы обязательно о нем пожалеете. Попытайтесь понять: каковы причины Ваших чувств, не-

сете ли Вы ответственность за решение? Вы должны соблюдать дистанцию по отношению к своим решениям, которые были приняты под влиянием эмоций. Даже если Вы, принимая решение, стараетесь исключить влияние эмоций, а затем проверяете это, при определенных обстоятельствах новая эмоциональная оценка неизбежна. Однако существуют ситуации, в которых лучше полагаться больше на чувства, чем на разум: если Вам необходимо быстро прийти к реальному результату; если речь идет о человеческих отношениях; если Вы должны принять решение в условиях большой неопределенности.

— **Не ограничивайтесь первым впечатлением.** Продолжайте анализировать, окиньте ситуацию со стороны критическим взглядом, взвесьте все еще раз и попытайтесь предугадать последствия. Пусть процесс поиска решения будет как можно более «прозрачным».

— **Отделяйте главное от второстепенного.** Важным условием выбора правильного решения в сложной ситуации, безусловно, является следующее: необходимо четко структурировать свои размышления. Вы должны сосредоточить все внимание на важных моментах, а несущественные можете оставить на время в стороне. Если Вы не разовьете в себе эту способность, процесс поиска решения может прийти в полный беспорядок. Вследствие этого Вы потеряете ориентацию и начнете руководство-

ваться критериями, которые могут оказаться совершенно несущественными. В результате Ваше решение будет случайным и произвольным, причем резко возрастет риск принять ошибочное решение. Однако это еще не самое худшее, поскольку на ошибках Вы можете учиться, развивая свои способности принимать решения. Но это окажется невозможным, поскольку «обзор» решения нарушен. И наконец, Вы не сможете узнать, в чем состояла Ваша ошибка. Кроме того, даже если решение окажется правильным, Вы также не сможете понять, почему так получилось.

— **Если при принятии решений вы следуете совету компетентных людей (экспертов), помните эксперты не должны преследовать собственные интересы, идущие вразрез с Вашими целями.** Эксперты должны взять на себя ответственность за решение. Должен быть хотя бы минимальный независимый контроль за результатами.

Организаторские умения являются компонентом профессиональной компетентности, следовательно, уровень их сформированности является одним из показателей компетентности педагога в целом. Если организаторские умения педагога не соответствуют высокому уровню по каким-либо показателям их необходимо совершенствовать, что, надеемся, позволят сделать составленные нами методические рекомендации.

Литература:

1. Иванов Д.А. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий: учебно-методическое пособие [Текст] / Д.А. Иванов, К.Г. Митрофанов, О.В. Соколова. — М.: АПК и ПРО, 2003. — 101 с.
2. Микляева Н.В. Инновации в детском саду. Пособие для воспитателей [Текст] / Н.В. Микляева. — М.: Айрис-пресс, 2008. — 160 с.

9. ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Системный подход как интегративный в образовательном процессе

Литавор Вероника Сергеевна, аспирант, преподаватель

Забайкальский аграрный институт, филиал Иркутской государственной сельскохозяйственной академии

Задача современной высшей школы — сформировать у будущего специалиста профессиональную культуру, выработать способность быть действенным профессионалом и гражданином, творческие усилия которого принимаются обществом и необходимы ему.

На современном этапе благодаря исследованиям системный подход переживает новую стадию развития — интегративную. Д.И. Фельдштейн назвал возникшую необходимость выработки новой стратегии и определение на её основе главных направлений деятельности с учетом современных условий. Поставлена проблема системного подхода как интегративного в «реализации идей проектов синтеза противоположностей субъективного и объективного», как «воспроизводство развивающейся искусственной связи со средой» (В.И. Залунин) [3]. О.Н. Крылова представила интегративный системный подход как проблему усвоения методологии познания, оценочных рефлексивных знаний метапредметного характера [5]. Целостную теорию и практику интеллектуально развивающего обучения в современной высшей школе США исследовала И.Н.Лазарева [6].

Так, отмечается насущная потребность в системной организации целенаправленного научного поиска [8, с. 35–44]. Это означает усвоение методологии познания, оценочных знаний, анализ и оценку окружающего мира, общественные ценностные установки; рефлексивные (личностные) знания, направленные на познание себя, развитие личностной мотивации; формирование собственных ценностей; способность критически интерпретировать информацию, разные мнения, суждения; усвоение метапредметных и надпредметных знаний [6]. Интегративность заключается в формировании качества личности по частям, соблюдая при этом последовательность этапов в зависимости от их сложности и возраста обучающихся. Наше исследование выдвигает идею необходимости интегративного «соединения» разных технологических систем посредством образовательной ситуации. То есть интегративность как целостность сближает и связывает отдельные части, элементы и функции разных систем посредством единой для всех образовательной ситуации. Если рассматривать учебную ситуацию и образовательную, то учебная ситуация — это совокупность условий, складывающихся при выполнении действий, свя-

занных с усвоением знаний и умений, то образовательная ситуация — это «проектив», являющийся ситуативным проектированием, построением (моделированием) ситуации как креативной, выражающей способность порождать необычные цели, отклоняясь от традиционных схем в результате преобразования на основе воображения.

Образовательная ситуация как «проектив» — это «определенный временной и пространственный элемент педагогического процесса, выполняющий функции стимула и условий создания обучаемыми образовательной продукции (идей, проблем, предположений, текстов, опытов, схем, интерпретаций и т.п.)» [1, с. 11].

Рассмотрим особенности интегративности системного подхода.

1. *Образовательная ситуация предполагает новое видение предмета, новое поле деятельности, где события жизни человек осмысливает с позиций мировоззрения, метапредметности. Саморефлексия носит прогностический характер, способствует «проживанию» ценностных отношений к жизни и человеку.* [2, с. 21–24].

Мир сегодня высокотехнологичный, и технологии должны вести не к заимствованию, как замечает М. Половкова, а к развитию. Смысл образования воспринимается сегодня как развёрнутое человековедение. «Окружающий мир предстает нашему сознанию как царство знаков, которые можно понять, разгадать...» [5, с. 16–17].

Интегративность системного подхода, таким образом, реализуется в образовательных ситуациях метапредметности открытого, свободного пространства креативных действий обучающихся, («жизнь как ответственный выбор» И.Фруммин) (рис. 1).

В определённой 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

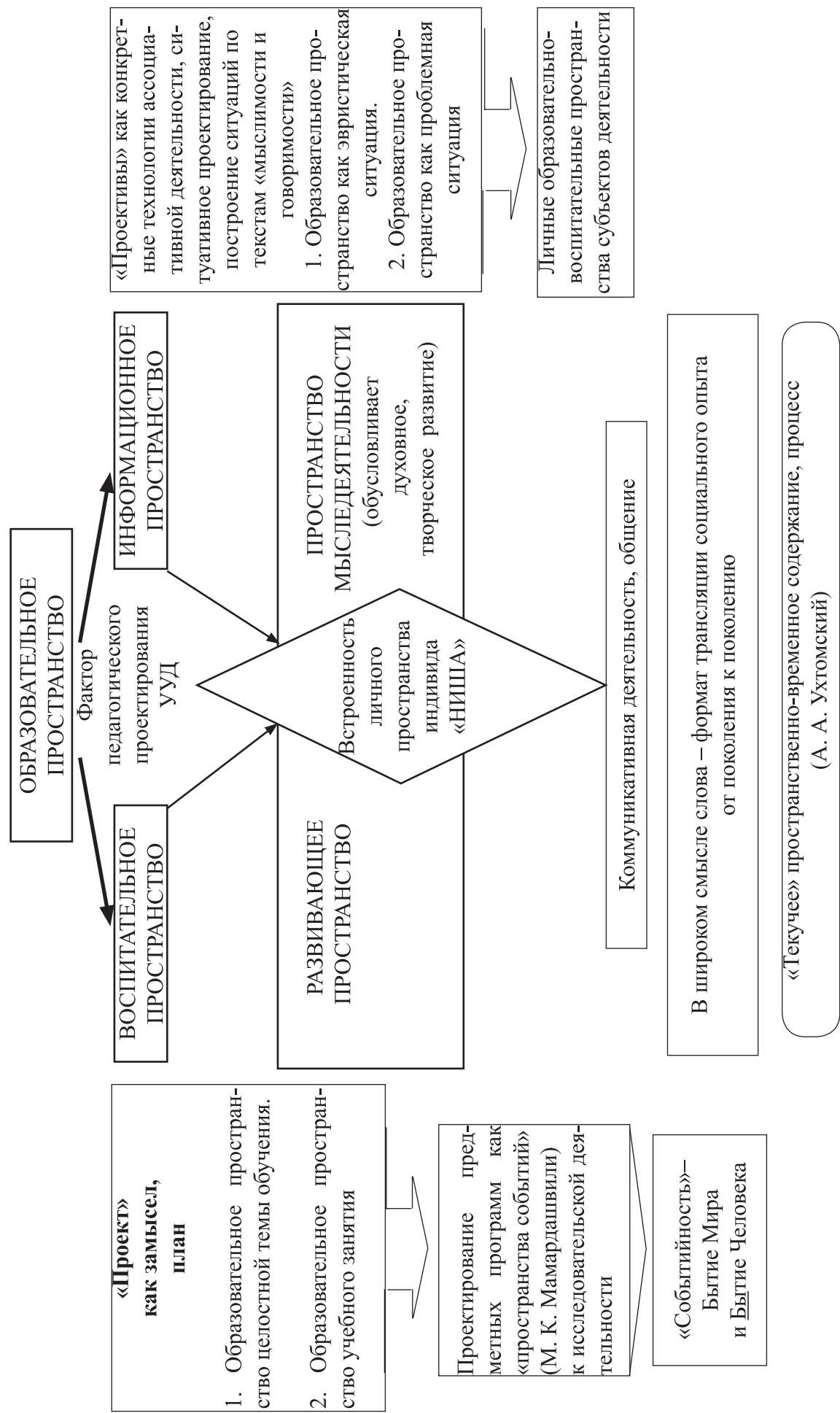


Рис. 1. Моделирование образовательного пространства работы со студентами

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).

2. *Интегративность как связанность отдельных частей и функций системы в целое, как процесс сближения и связи разных технологий позволяет установить «ценностные мосты» взаимосвязи и взаимоотношений.* Главное — способность и необходимость преодоления устоявшихся правил и принципов, стремление перейти границы традиционности. В самом деле, например, эвристические технологии строятся на смысло-образных и предполагают проблемно-поисковые подходы, которые в свою очередь ориентированы на ассоциативные технологии. Ассоциативное образовательное поле есть у каждого человека. Оно своеобразно и предполагает чувствительность к фонологическому и синтаксическому пониманию слова-стимула, что является необходимым в технологии драматизации и сценарного обоснования при модернизации «образа-схемы» (термин А.А. Леонтьева). Образовательная ситуация может быть создана в процессе деятельности преподавателя. Но интегративность системного подхода, позволяющая установить «ценностные мосты» взаимоотношений обучающихся, предполагает прогнозирование образовательных ситуаций самими студентами в коммуникативной деятельности и общении: ситуации прогнозируются и строятся полисубъектами.

О возможности прогнозирования изменений ситуаций пишет в своей работе О.К. Тихомиров [7, с. 73–79]. Изменения ситуаций являются, по мнению учёного, не случайными событиями, а продуктом «разумных действий». Образовательные ситуации прогнозируются. Каждое изменение ситуации характеризуется тем, какой операциональный смысл оно имеет для осуществления его субъекта. Поисковая деятельность направлена на то, чтобы раскрыть смысловую сторону изменения ситуации, прогнозировать её смысл. Раскрытие операциональных смыслов есть постепенный процесс «сужения смыслов» одного из участников диалога и приближения его к «смыслам другого», что ведёт к активности субъектов [Там же, с. 77].

В становлении творческих отношений обучаемых важную роль играют «эмоциональные предвосхищения действия», как замечает О.К. Тихомиров. Перенос идей в проблемно-смысловое поле студентов происходит на эмоциональной основе. Именно эмоциональный опыт определяет в большей мере направленность поиска, влияет «на переконструирование ситуаций» [7, с. 108]. «Ценностные мосты» взаимоотношений обучаемых в процессе интегративности системного подхода предполагают включение в понятие «структура деятельности» типа эмоци-

ональной регуляции, что установлено исследованиями. Отсюда механизмами эмоциональной регуляции О.К. Тихомиров считает эмоциональное закрепление, эмоциональное поведение, эмоциональную коррекцию [7, с. 112].

3. Эти выводы учёных подводят нас к *необходимости проектирования системного подхода современного образовательного процесса как интегративного технологического, где технология есть способ реализации идей, раскрытие «потайного, в которое вовлечён и сам человек» (М. Хайдеггер), процессуально представленное единство образовательных ситуаций, являющихся логической, знаковой моделью.* Система этапности проектирования трёхступенчатой модели становится возможной, поскольку технология предполагает сопоставление содержательного компонента, методов обучения, форм и средств. Такое сопоставление реализуется в условиях интегративности. Так, на *первом этапе* проектирования модели ключевой компетенцией является организационно-коммуникативная: а) в совместных действиях студенты учатся воспринимать и анализировать ситуации, определять совместные действия по выделению ведущих проблем (что именно должно стать ситуацией в процессе активности); б) самодвижение реализуется в построении «живого» знания проблемы единства и бытия человека и мира (диалог идёт «внутри» каждого социального субъекта, как говорит М.М. Бахтин, где присутствуют разные позиции. Какие-то позиции принимаются, другие отвергаются). Происходит непрерывный переход в дискурсивном общении «внутреннего» во «внешнее». И наоборот. «В обществе вызрела потребность покончить с «монокультурой», открыв простор для свободного соперничества самых разнообразных «парадигм», многообразия персональных позиций, культурных и политических ориентаций» [3].

Интегративность системного подхода в образовательном процессе способствует переходу соперничества «парадигм» в их взаимодействие при решении поставленных проблем, что обеспечивает быстрый положительный результат, единство интеллекта, мировоззренческих начал становления личности, «построение реального или воображаемого образа изучаемой или изученной формы деятельности» (В.П. Зинченко). Исследования показывают, что творческой деятельности должен соответствовать образный эмоциональный отклик коммуникативных субъектов [9, с. 191]. Студенты должны быть готовы к сознательным экспериментальным действиям, открытого или изобретению нового, попытке предпринять ранее не испытанное. В современных условиях проектирование таких качеств у будущих специалистов становится возможным при осмыслении педагогической технологии как вариативной образовательно-воспитательной *системы* взаимосвязанного содержания, методов, средств, форм обучения, личностно-ориентированной на развитие обучаемого, и целенаправленного *процесса* развёртывания субъект-субъектного продуктивного взаимодействия полисубъектов.

Педагогическая технология — «адресная», поэтому её системное описание исходит из конкретных условий и обстоятельств, следовательно, вариативно, изменяемо. Проектирование педагогической технологии имеет тенденцию к переходу в процесс, динамичный и подвижный, где образовательные ситуации становятся ситуациями «духовного самостроения» и творчества. Таким является наше понимание педагогической технологии, которое даёт возможность рассматривать образовательную ситуацию как связующее звено. Соотносятся её составляющие (содержание, методы, средства обучения), что позволяет конструировать, перестраивать образовательную ситуацию как «живое» знание «опережающего обучения» (Рис. 2)

Сложные системы стандартов образования предполагают сочетание теории и гуманитарных технологических средств, метапредметный подход как ведущий. Следовательно, метатекстовой, метапредметный подход рассматривается в качестве методологического повода к сближению целого ряда педагогических явлений, проектируемых образовательных ситуаций *на втором этапе* построения логической, знаковой модели. Образовательное пространство учебного занятия, в основе которого частично-поисковая, творческая деятельность, «догадка» (интуиция), порождает «пиршество вариантов», версий, способствует становлению эвристической ситуации. Однако отыскивание смысла, истины ведёт к перестраиванию ситуации как ситуации критичности, интеллектуального затруднения проблемного характера. Такое соединение значений расширяет возможности формирования универсальных учебных действий (Рис. 3).

При этом предметный мир взаимодействует с чувственным восприятием. Отсюда — метафоричность дискурсивного диалога: не просто проектив, схема, а «образ-схема», который рождается в проблемно-эвристическом когнитивном поле студентов.

В логической, знаковой модели, по А.А. Леонтьеву, эвристически значимая информация в дискуссионно-диалогическом общении организуется в виде задач, проблем, парадоксов, методологических коллизий. Завязываются смысловые отношения на уровне мировоззренческого комплекса идей. Деятельностный фрейм как возможная составная часть модели включает вопросы о неизвестном знании человечеству, науке, культуре и т.д., что способствует формированию системы универсальных учебных действий высокого уровня (Рис. 4). Это развивающее, духовное, творческое пространство, где возможен выбор своих философско-мировоззренческих основ, обнаружение нового ракурса видения явлений, понимания связи новых знаний с традиционными и устремление к перспек-

тивам будущего.

Подводя итоги сказанному, представим наше определение понятия интегративности системного подхода как особенности современного образовательного процесса: *интегративность — это единство и взаимосвязь систем, где в центре внимания образовательная ситуация и её технологические решения в построении «живого» знания.*

Наше исследование показало, что связанность отдельных частей и функций системы в целое, сближение и связи разных технологий, а следовательно, преодоление устоявшихся правил и принципов отдельной образовательной системы, где невозможен переход границ традиционности, реализуется в условиях интегративности. Так, эвристические технологии строятся на смысло-образах и предполагают проблемно-поисковые подходы, которые в свою очередь ориентированы на ассоциативные технологии. Ассоциативное образовательное поле есть у каждого человека. Оно своеобразно и предполагает чувствительность к фонологическому и синтаксическому пониманию слова-стимула, что является необходимым в технологии драматизации и сценарного обоснования при модернизации «образа-схемы» (термин А.А. Леонтьева). Эту цепочку взаимосвязей технологий можно продолжать, но главное условие такого взаимодополнения и взаимосвязи — интегративность (*интеграция* — процесс сближения, взаимного приспособления; *интегральный* — единый, обобщенный; *интегрировать* — объединять части в одно целое).

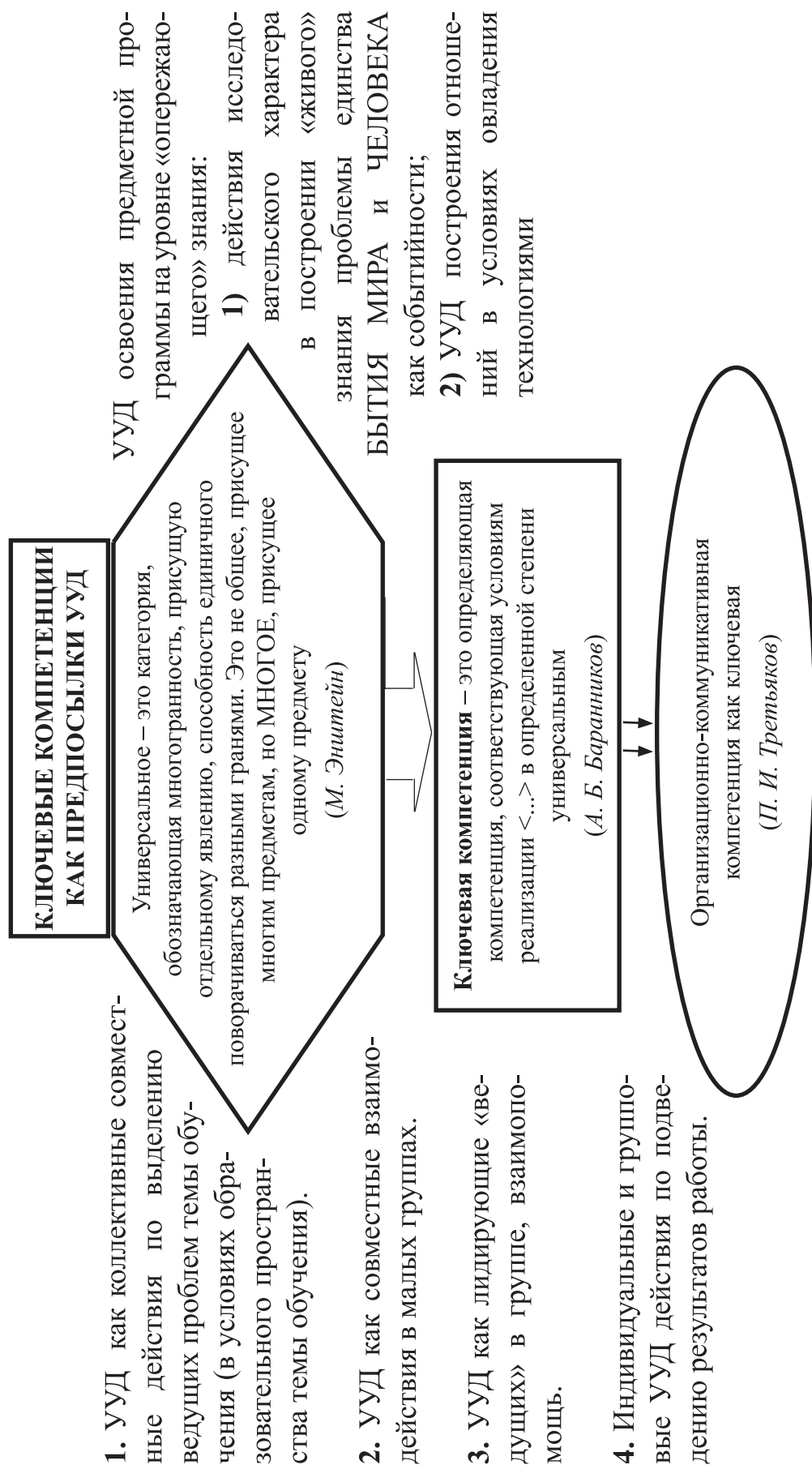
Образовательная ситуация не случайное событие, а продукт «разумных действий», как показал в своих исследованиях О.К. Тихомиров [7, с. 73–79]. Поисковая деятельность предполагает раскрытие смысловой стороны изменения ситуации, прогнозирование ее смысла.

Система взаимосвязанных технологий есть способ реализации идей, раскрытие «потенциала, в которое вовлечен и сам человек» (М. Хайдеггер), процессуально представленное единство образовательных ситуаций как основы логической, знаковой модели. Этапы модели становятся возможными, поскольку сопоставимыми оказываются содержание технологии, методы обучения, формы и средства.

Сущность интегративного подхода в обучении студентов состоит не только в передаче социального опыта преподавателями и усвоении его студентами, а, главным образом, во всестороннем гармоничном развитии, которое соответствует внутренним потребностям личности и направлено на свободное и творческое самоопределение индивидуальности.

Литература:

1. Ахмеджапова Т.Д. Формирование информационной культуры студентов посредством проблематизации образовательной ситуации: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Чита. 2009. 20 с.
2. Ахметова М.Н. Становление готовности студентов к проектированию и реализации педагогических технологий: дисс. ... д-ра пед. наук. Улан-Удэ. 2006.



Адаптивные УУД: проявлять терпимость, готовность к смене «ролей», к перемене деятельности

Рис. 2. Первый этап системы проектирования универсальных действий студентов в образовательном пространстве

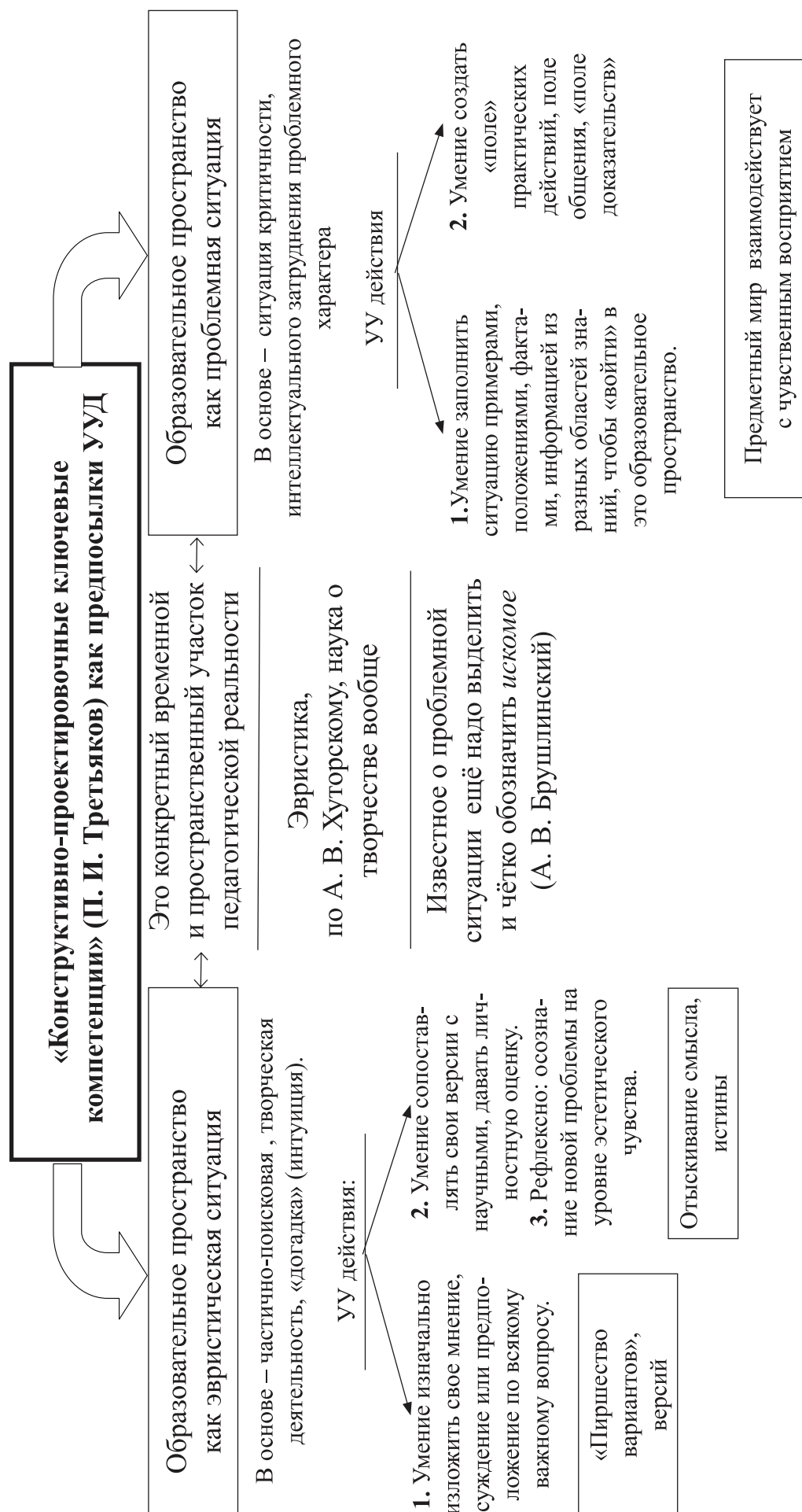


Рис. 3. Второй этап системы проектирования универсальных действий студентов в образовательном пространстве

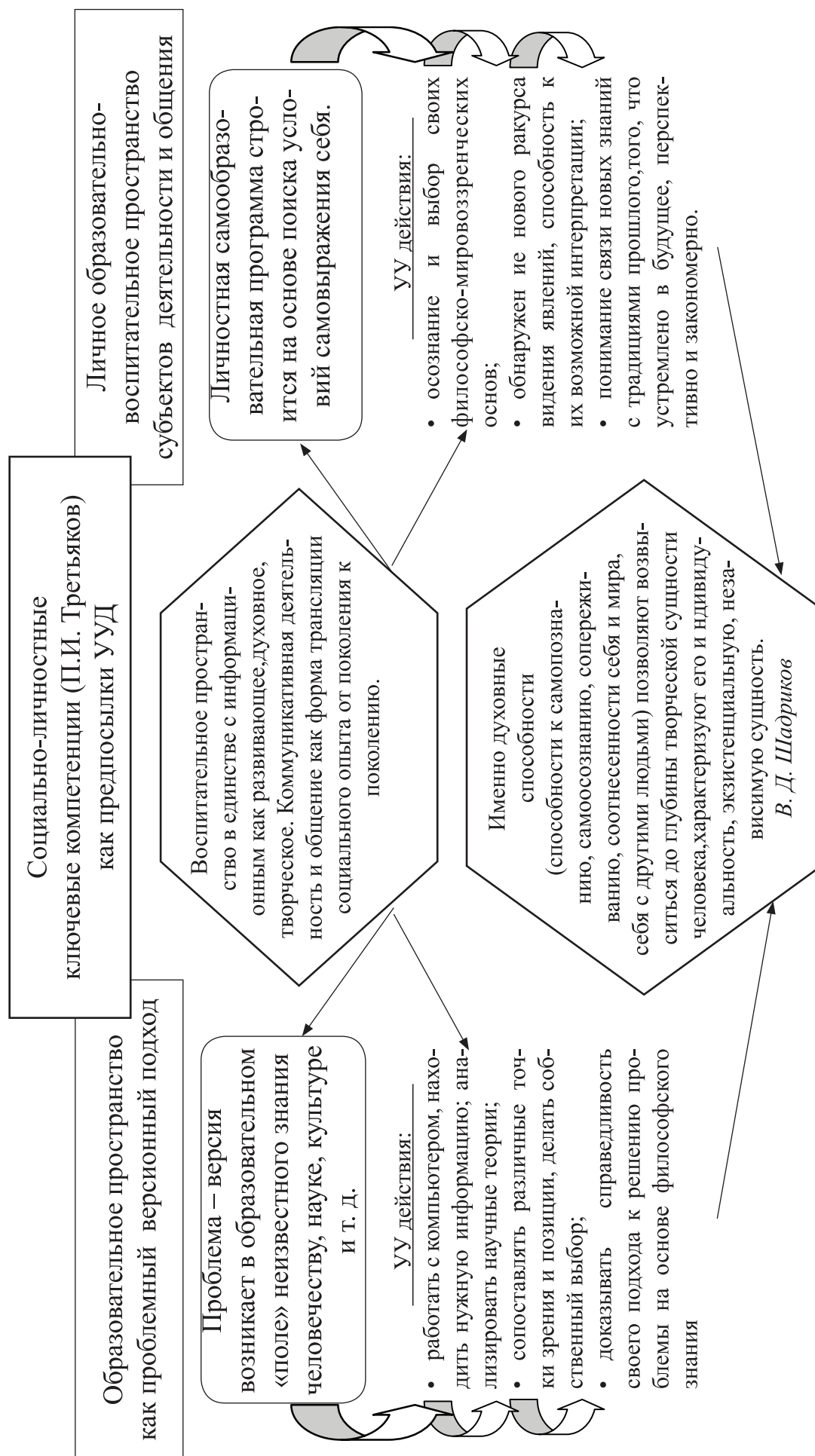


Рис. 4. Третий этап системы проектирования универсальных действий студентов в образовательном пространстве

3. Залунин В.И. Функции, логика и семантика мира в контексте конструирования социальной реальности и семиотического моделирования // Web-site: http://www.festu.ru/ru/structure/library/library/science/s131/article_37htm
4. Зинченко В.П. Живое знание: Психологическая педагогика. — 2-изд., испр. и доп. — Самара. 1998. 296 с.
5. Крылова О.Н. Развитие знаниевой традиции в современном содержании отечественного школьного образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. СПб. 2010.
6. Лазарева И.Н. Теория и практика интеллектуально развивающего обучения в современной высшей школе США: дис. ... к-та пед. наук. Хабаровск. 2012.
7. Тихомиров О.К. Психология мышления: Учебн. пособие для студ. высш. учебн. заведений. 2-е изд. М.: Изд. центр «Академия». 2005. 288 с.
8. Фельдштейн Д.Н. Приоритетные направления развития психолого-педагогических исследований // Сиб. пед. журнал. 2006. № 1. С. 35–44.
9. Феномен творческой неудачи / под общ. ред. [и с предисл.] А.В. Подчиненова и Т.А. Снигиревой. Екатеринбург: Изд. Урал. Ун-та. 2011. 424 с.

Педагогические игры и их возможности в профессиональном обучении

Парпиев Отабек Тиллаевич, старший преподаватель, соискатель

Институт повышения квалификации и переподготовки кадров системы среднего специального, профессионального образования (Узбекистан, г. Ташкент)

Имманазаров Эркин Дехканалиевич, старший преподаватель, соискатель

Наманганский инженерно-педагогический институт (Узбекистан)

Явления, происходящие в социально-экономической, политической, культурной и нравственной жизни республики предполагают интенсификацию реформ, направленных на формирование и развитие социально ориентированной рыночной экономики. Одним из важнейших условий углубления реформ является оптимизация процесса образования, подготовка высоко квалифицированных кадров, развитие профессиональной и педагогической подготовки будущих преподавателей профессионального обучения. Сегодня одной из актуальнейших задач является подготовка свободно мыслящих, обладающих высокими морально-нравственными качествами преподавателей профессионального обучения для системы среднего специального профессионального образования, разработка современных форм, методов и средств формирования их профессиональных навыков и умений.

Интенсивное развитие науки и техники, изменения в области техники и технологий, увеличение потока информации требует своеобразного подхода к подготовке будущих преподавателей профессионального обучения в высших образовательных учреждениях. Что, в свою очередь, предполагает акцентирование внимания на развитие профессионального и педагогического мастерства тех, кто занимается здесь обучением и воспитанием. Одной из важных условий реализации данных требований является разработка и внедрение новых методик и технологий формирования профессиональных навыков и умений.

В постановлении Кабинета Министров Республики Узбекистан №400 «О мерах по совершенствованию си-

стемы подготовки кадров для учреждений среднего специального профессионального образования» от 4 октября 2001 года подчеркивается, в частности, необходимость «... широкого использования на занятиях новых педагогических технологий, методов интерактивного, критического мышления [1].

Педагогические игры важны в процессе подготовки будущих специалистов к творческому исполнению своих обязанностей и будущей профессиональной деятельности. Педагогические игры классифицируются по характеру деятельности, по характеру педагогического процесса, по технологии (методики) организации, по игровому кругу, по уровню проблемности, по коммуникативному взаимодействию, по применению технических средств, по виду профессиональной деятельности [2].

Педагогические игры, обычно, предусматривают активизацию и развитие обучаемых, формирование у них профессиональных навыков и умений.

Различные авторы предпринимали попытки раскрыть сферу и условия применения игр в процессе подготовки учителей профессионального обучения.

Применению игровых методик обучения посвящены работы О.С. Анисимова, Н.Н. Богомоловой, Л.Б. Наумова, Е.А. Литвиненко; проблемы игрового моделирования научно обоснованы и внедрены в образовательный процесс в работах С.Н. Брухина, А.Н. Дахина, М.В. Кларина, Н.П. Аникеева, А.А. Вербицкого, Л.С. Выготского, А.М. Новикова, Б.В. Куприянова, Ю.Н. Кларина, В.Г. Мамигоновой, Г.С. Сухобской, Д.Б. Эльконина, А.Н. Леонтьева и др.

Г.В. Алферова исследовала педагогические игры как средство интенсификации профессиональной педагогической подготовки; Н.П. Аникеева — как дидактическое средство формирования организаторских навыков; С.Я. Харченко — как активный метод подготовки к воспитательной работе; Е.В. Семенова — как средство формирования коммуникативных навыков; М.А. Ярмолович — как форму активизации познавательной деятельности студентов педагогических высших образовательных учреждений.

Вместе с тем, Н. Азизходжаева, З.К. Исмоилова, Б.С. Нуридинов, Д.Н. Раззоков, У.К. Толипов, Ж.С. Хайдаров, С.А. Усманов, И.А. Рахимов и др. проводили научные исследования в области применения педагогических игр в сфере образования для развития личности, в процессе обучения, значения игр в процессе усвоения знаний обучаемыми.

Применение педагогических игр при подготовке будущих преподавателей профессионального обучения к практической деятельности, в первую очередь, повышает интерес обучаемых к учебной дисциплине и знаниям, которые нужно усвоить в ходе занятия. С точки зрения обучения, педагогические игры наряду с педагогическими знаниями, навыками и умениями способствуют формированию методов взаимодействия в процессе совместного коллективного решения задач, поиска решений проблем. Также, педагогические игры обеспечивают усвоение навыков самостоятельного планирования рабочего места, успешного выполнения технологических норм производства, передовых способов выполнения учебно-производственной работы.

Педагогические игры в процессе образования имеют следующие преимущества:

- обеспечивают преемственность с будущей профессиональной деятельностью будущего специалиста;
- возможно несколько раз эффективно применить типичные педагогические игры;
- предоставляют студенту самостоятельно без помощи преподавателя усваивать знания и секреты профессиональной деятельности;
- предоставляют возможность предотвратить воз-

можные ошибки в будущей самостоятельной профессиональной деятельности студентов;

- в процессе игры у участников группы развивается способность к коллективному мышлению;
- появляется возможность апробирования новых форм и правил, структуры, норм и методики управления и др [3].

Навыки, умения и личные качества, формируемые посредством педагогических игр зависят, в основном, от планирования и проведения, а также мотивации, лежащей в основе педагогической игры.

Кроме того, эффективность педагогических игр состоит в том, что участники овладевают целостными системными знаниями, и на основе развития способностей самостоятельного, творческого мышления формируются начальные навыки к будущей профессиональной деятельности, обеспечивается реализация учебного процесса в непосредственной связи с обучением. Именно поэтому педагогические игры считают высоко эффективным методом развивающего и активизирующего обучения.

В процессе педагогических игр студенты выполняют практические действия в соответствии с заданной ролью (учитель — управляющий учебно-воспитательным процессом, учитель — организатор общественно полезного труда, руководитель кружка и др.). Основная задача педагогической игры — это обучение студентов практике принятия решений, основанных на анализе, правильной оценке ситуации и её диагностики в соответствии с теорией педагогической науки. При этом вырабатывается педагогическая техника (общение, мимика, движения, управление своим состоянием, понимание себя и окружающих, взаимосвязь с ними и др.).

Таким образом, анализ опыта применения педагогических игр и имитаций в них, как средства обучения в профессиональной педагогической подготовке будущих преподавателей профессионального обучения создает возможность для формирования важнейших навыков и умений, связи теоретических знаний с опытом, приобретенном на практике, определения направления личного и профессионального развития.

Литература:

1. Олий таълим. Меъёрий ҳужжатлар тўплами. 2-қисм. — Т.: 2003. — Б. 688.
2. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: В 2 т.Т.1. — М.: НИИ школьных технологий, 2006. — 816 с.
3. Бозорова С.Д. Таълим жараёнида дидактик ўйинлардан фойдаланишнинг афзалликлари // Касб-хунар таълими. — Т. 2009. — № 1. — Б. 13–14.

Применение современных информационных технологий в обучении студентов техническим дисциплинам

Пархоменко Елена Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент

Филиал федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования Тюменского государственного университета в г. Нижневартовске

Application of Modern Information Technologies in Teaching Technical Disciplines to the Student

Parkhomenko E.I.

Educational Innovations in Nizhnevartovsk Department of Tyumen Oil&Gas University Federal State Budget Educational Agency
Tyumen State Oil&Gas University Nizhnevartovsk Department

Условия современного мира описываются в настоящее время как условия открытого информационного общества. Одной из мировых тенденций в развитии современного инженерного образования является распространение электронных и мультимедийных обучающих средств.

С использованием последних достижений науки и техники подготовка технического специалиста — это одно из приоритетных направлений высшего профессионального технического образования.

На данный момент в обучении одной из наиболее важных и устойчивых тенденций развития мирового образовательного процесса — это применение современных информационных технологий. Необходимость удовлетворения обозначенных потребностей в условиях неуклонно растущей информатизации учебного процесса требует от вузовского преподавателя знаний и умений в области применения новейших педагогических технологий, владения прогрессивными методами и средствами современной науки. Поэтому необходимо овладевать современными информационными технологиями в качестве перспективного и своевременного направления повышения эффективности процесса обучения в высшей школе.

Информационная технология — это совокупность методов, производственных процессов и программно-технических средств, объединенных в технологическую цепочку, обеспечивающую сбор, обработку, хранение, передачу и отображение информации, позволяющих на системной основе организовать оптимальное взаимодействие между преподавателем и студентом с целью достижения результата обучения [1].

Основные проблемы, возникающие при этом такие:

- как переработать учебный курс для его компьютеризации;
- как построить учебный процесс с применением компьютера;
- какую долю учебного материала и в каком виде представить и реализовать с использованием компьютера;
- как и какими средствами осуществлять контроль знаний, оценивать уровень закрепления навыков и умений;
- какие информационные технологии применять для реализации поставленных педагогических и дидактиче-

ских задач.

Для перевода курса на компьютерную технологию обучения преподаватель должен иметь представление не только о предметной области, иметь навыки систематизации знаний, грамотно использовать методики преподавания, быть хорошо информированным о возможностях информационных технологий, а также знать какими средствами компьютерной поддержки достигается тот или иной дидактический прием. Кроме этого он должен быть информирован о тех технических средствах и программном обеспечении которые будут ему доступны как при создании прикладного программного обеспечения (ПО), так и при сопровождении учебного процесса.

На данный момент в обучении используется несколько типов компьютерных программ. Это, прежде всего, контрольные программы тестового типа, обучающие программы, контрольно-обучающие программы, мультимедийные энциклопедии, интерактивные мультимедийные учебники. Применение и использование учебных презентаций, видео материалов и электронных учебно-методических средств в преподавании технических дисциплин определяется возможностями, позволяющими представлять учебный материал, с высокой степенью наглядности, в особенности при моделировании явлений физических процессов в динамике; повысить мотивацию обучаемых при применении учебных презентаций, в которых основополагающие учебные вопросы, сопровождаются звуковыми маркерами, что способствует усилению эмоционального фона образования; расширить потенциал по индивидуализации образования; обеспечить широкую зону контактов с обучаемыми; предоставить широкое поле для активной самостоятельной деятельности студентов.

Сегодня можно сформулировать некоторые задачи, которые следуют из требования информатизации обучения.

Первая — овладение выпускником вуза комплексом знаний, навыков и умений, выработка качеств личности, обеспечивающих успешное выполнение задач профессиональной деятельности и комфортное функционирование в условиях информационного общества, в котором информация становится решающим фактором высокой эффективности труда.

Вторая — повышение уровня подготовки специалистов за счет совершенствования технологий обучения, применяемых сегодня в высшей школе, и широкого внедрения в учебный процесс электронных обучающих средств и технологий [2].

Основной задачей использования современных информационных методик является расширение интеллектуальных возможностей человека. В настоящее время изменяется само понятие обучения: усвоение знаний уступает умению пользоваться информацией, получать ее с помощью различных телекоммуникационных систем.

Применение данных технологий в современном образовательном процессе — вполне закономерное явление. Мультимедийность создает положительные моменты, способствующие восприятию и запоминанию материала с включением интуитивных реакций студента: подведение итогов или выдача задания могут в каждой лекции курса предваряться каким-либо звуком или мелодией, настраивающей студента на определенный вид работы. Это обеспечивается заранее в процессе подготовки курса и не требует сосредоточения внимания преподавателя.

Мощное средство обучения — интерактивные мультимедийные учебники, которые делают процесс нашего обучения более эффективным, индивидуализированным, сокращают сроки обучения и в целом более «производительным».

Материал в таком учебнике подается с учетом особенностей человеческого воспроизведения и памяти. Одновременное представление информации в аудиальной и визуальной формах, с использованием всего богатства средств, представляемых компьютером, позволяет облегчить запоминание материала студентом. Интерактивность, то есть возможность для студента самому управлять скоростью и подробностью обучения, а наличие контрольных блоков, позволяет проверить, насколько студент усвоил информацию и в случае необходимости — провести работу над ошибками и на основании вышеизложенного позволяет использовать этот учебник для самостоятельного обучения.

Необходимыми элементами такого учебника являются:

- Звуковое сопровождение. Речь диктора, музыка, звуки, сопровождающие анимацию на экране.
- Качественная графика, нарисованная профессиональным художником или фотографии. Возможны анимационные вставки, фильмы, «живые схемы» и прочее.
- Единое оформление, подобранное дизайнером с учетом выбранной темы.
- Динамическое развертывание кадра. Статический кадр хуже запоминается, чем кадр, развивающийся по ходу разъяснений.
- Наличие паузы для самостоятельного обучения. Студент сам решает, когда перейти к следующему кадру, нажимая кнопку «далее».
- Возможность повтора объяснений текущего кадра и «отмотки» назад на несколько кадров.

Контрольный блок. Может встречаться после каждой темы, либо распределен по всей теме блоками по два-три вопроса. Не прохождение контроля может вести либо к выставлению баллов, либо возвращению на кадр, содержащий правильный ответ.

- Глоссарий. Студент может иметь доступ к словам терминов без отрыва от обучения.

Насколько «мультимедийной» является та или иная программа, то есть настолько полно и эффективно она использует возможности мультимедиа-технологий, — решают критики и пользователи.

Применение мультимедийных технологий на любых этапах учебного процесса, таких как объяснение нового материала, самостоятельная работа обучающихся и контроль знаний, может значительно повысить качество конечного результата. Рассмотрим преимущества современных технических средств в учебном процессе, на примере электронного учебника, который позволяет увидеть:

1. иллюстрацию динамических процессов и явлений, скрытых в условиях обычного образовательного процесса;
2. развитие и многообразие всех моделей на фотографии, а также их подробные технические характеристики в виде таблиц;
3. оперативно находить устаревший материал или неточности и вносить соответствующие изменения

Внедрение учебных презентаций и видеоматериалов способствует к появлению новых образовательных методик и форм занятий, базирующихся на электронных средствах обработки и передачи информации. Но, несмотря на разнообразие технических средств, и технологий, использующихся в учебном процессе, следует отметить, что качество обучения зависит, прежде всего, от совершенства учебного материала, формы его представления и организации учебного процесса.

Так, например, при разработке модели учебных презентаций необходимо соблюдение ряда принципов:

1. слайд-фильм должен задавать ритм прохождения материала и иметь специальные аудиовизуальные средства управления восприятием материала;
2. динамика предъявления текста задается преподавателем (это происходит либо заранее при разработке слайд-фильма, либо в процессе демонстрации);
3. слайд-фильм предлагает студенту свою логику изучения материала;
4. допускаются перекрестные ссылки.

Поэтому, в традиционной схеме обучения, возникает много проблем, связанных с постоянно нарастающим потоком новой информации, усложнением знаний, отсутствием иллюстративного материала. В этих условиях акцент на интенсивную самостоятельную работу не дает положительных результатов по тем же причинам.

Появление мультимедиа средств и технологий позволяет решить эти проблемы. Внедрение электронных учебно-методических обучающих средств в учебный процесс не только освобождает преподавателя от рутинной работы в организации учебного процесса, оно дает воз-

возможность создать богатый справочный и иллюстративный материал, представленный в самом разнообразном виде: текст, графика, анимация, звуковые и видеоэлементы.

При отсутствии технических возможностей наглядного представления материалов, простейшими средствами визуального воздействия на обучающихся являются плакаты, реже материальные модели и совсем редко специальные кино-видео фильмы. При сравнительном анализе недостатки этих средств очевидны, а возможности мультимедийных учебных презентаций объективно шире.

Основным способом повысить количество воспринимаемой информации является повышение наглядности. Возрастающая плотность информационного потока вынуждает максимально задействовать все каналы восприятия обучаемых. Следовательно, наибольшее внимание необходимо уделять зрительной составляющей теоретического курса, в противовес слуховой составляющей (голосу лектора), которая может иметь вторичное значение.

Учебные видео-презентации позволяют представлять усваиваемый материал максимально детально и подробно, дробя его на порции, имеющие оптимальную информационную насыщенность и наглядность, а так же совмещать указанное дробление со структурированием. Помимо этого электронные видео-презентации позволяют использовать возможности, недоступные обычным плакатам — анимация отдельных элементов, использование видеовставок.

Диапазон материалов, которые могут быть использованы в качестве исходных составляющих при разработке мультимедийных наглядных пособий, необычайно широк — начиная от иллюстраций в учебниках и имеющих обычных плакатов, и до самостоятельно полученных фото и видео материалов.

Применение современных технических средств обучения предполагает одновременное использование как средств наглядности проблемного содержания, т.е. установление прямой обучающей связи преподаватель-студент, так и средств программированного обучения и контроля, т.е. обратной контрольной связи студент-преподаватель. Поэтому для эффективного изучения курса технических дисциплин должны использоваться специализированные лекционные аудитории, оборудованные комплексами информационных и контролирующих техни-

ческих средств обучения. При таком комплексном применении и использовании этих средств, важным моментом является разработка различных мультимедийных учебно-методических материалов и комплексов по всем темам курса, с целью помочь студентам правильно понять сущность проблемы и найти пути ее решения, а не быть только средством передачи информации.

Ранее преподавателям трудно было найти индивидуальный подход к каждому студенту. Теперь же, с использованием компьютерных сетей и онлайн-средств, преподаватели получили возможность преподносить новую информацию таким образом, чтобы удовлетворить индивидуальным запросам каждого студента.

В библиотеке учебного заведения должны быть размещены учебные полнотекстовые и мультимедийные пособия, разработанные в виде курсов по дисциплинам, включающие в себя различные презентации, интерактивные электронные учебники, представляющий собой системно-организованную совокупность информационных учебных ресурсов, ориентированный на удовлетворение образовательных потребностей обучаемых. Студенты во время самостоятельной подготовки должны иметь доступ к данным образовательным ресурсам, освоение которых будет способствовать активному вовлечению обучающихся в образовательный процесс.

Возникает новая ситуация, когда студент сам подбирает наиболее эргономичные лично для него характеристики изучаемого материала. Он имеет возможность самостоятельно пересоздавать любой текст, полученный из базы электронных учебных видеоматериалов, иллюстрируя его, отбирая нужные аргументы, выстраивая их в определенную логику доказательности, отражающую его собственную точку зрения, образ его мысли.

Внедрение подобных информационных технологий в учебный процесс должно быть качественно обоснованным и не повсеместно заменяющим, а дополняющим фактором в системе современного образования. Однако применение данных комплексов в профессиональной подготовке будущих специалистов позволяет повысить качество обучения, развить творческие способности студентов, а также научить их самостоятельно мыслить и работать с учебным материалом, что способствует их дальнейшему непрерывному совершенствованию в течение всей жизни.

Литература:

1. Приходько В. Подготовка преподавателей технических дисциплин в соответствии с международными требованиями / В. Приходько, А. Соловьев. // Высшее образование в России — 2008 — № 10. — С. 43–49.
2. Педагогические технологии дистанционного обучения / Под ред. Е.С. Полат — М., «Академия», 2006 Захарова И.Г. Информационные технологии в образовании: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2003. — 192 с.

Содержательная основа иноязычной продуктивно-деятельностной компетентности (продуктивный подход)

Рубцова Анна Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент
Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена (г. Санкт-Петербург)

Разработка продуктивного подхода в системе профессионально-ориентированного иноязычного образования предполагает развитие концепции его компетентностной составляющей, отражающей специфику продуктивно-направленного учебно-воспитательного процесса, основополагающей позицией которого является развитие личностного потенциала студентов в ходе овладения иностранным языком (ИЯ).

Компетентностную составляющую продуктивного подхода, мы рассматриваем, прежде всего, в ракурсе общепринятой позиций компетентностного подхода, достаточно широко исследуемого в современной отечественной педагогической науке. Мы разделяем мнение о том, что в содержании понятий «компетенция» и «компетентность» реализуются такие профессионально-функциональные проявления личности как: умственные действия, личностные качества человека, мотивы деятельности, ценностные ориентации (установки, диспозиции), особенности межличностного и конвенционального взаимодействия, знания, практическое применение умений и навыков (Н.И. Алмазова, В.А. Козырев, А.П. Тряпицина, Н.Ф. Радионова, С.А. Писарева, Ю.В. Ерёмин и др.).

Кроме того, теория и методология продуктивного подхода нацеливает нас выявление такого рода компетентности, которая, в первую очередь, будет определять интегративно-функциональный характер *продуктивной иноязычной образовательной деятельности* (центральная категория продуктивного подхода), обуславливая, таким образом, динамику её развития как методологии и технологии учения, то есть развитие соответствующих компетенций, стратегий и приемов овладения ИЯ.

Отметим, что продуктивная иноязычная образовательная деятельность определяется как способность обучающегося к самостоятельному управлению учебно-познавательным процессом овладения ИЯ и включает следующие основные компоненты, представляющие собой основные этапы формирования этой способности в результате реализации этой деятельности: целеполагание, исполнение, самооценка. В основе данной способности лежит механизм рефлексивной саморегуляции учебно-познавательной деятельности. Технологический компонент включает общедетельностный аспект — общеучебные способы (умения) и предметно-содержательные способы (умения) освоения иностранного языка.

Основываясь на вышеизложенной позиции, мы обращаемся к рассмотрению термина «*иноязычная продуктивно-деятельная компетентность*», который используется нами для определения понятия «владение

методологией и способами продуктивной иноязычной образовательной деятельности», поскольку он адекватно отражает сущность продуктивно-направленного учебно-воспитательного процесса по овладению ИЯ и является семантически прозрачным и компактным.

Иноязычная продуктивно-деятельная компетентность представляет собой способность обучающегося самостоятельно осуществлять изучение иностранного языка с креативно-исследовательских позиций и умение самостоятельно управлять своей продуктивной иноязычной образовательной деятельностью.

Иноязычная продуктивно-деятельностная компетентность означает способность обучающегося при определённой им самим необходимой для него степени свободы реализовывать индивидуальный творческий потенциал в процессе изучения ИЯ, что в свою очередь определяет его способность непосредственно управлять своей учебной деятельностью от постановки цели (учебной задачи), выбора предметного содержания до контроля и оценки полученного результата. Согласно этой логике, иноязычная продуктивно-деятельностная компетентность является специальной образовательной целью и продуктом освоения иноязычных знаний и умений в процессе продуктивной иноязычной образовательной деятельности [1].

Обратимся к рассмотрению компетенций, входящих в состав иноязычной продуктивно-деятельностной компетентности.

1. **Иноязычные интеллектуально-деятельностные компетенции** (*информационно-продуктивная и информационно-познавательная компетенции*) обеспечивают общие процессы познавательной мыслительной активности изучающего ИЯ и процессы информационно-познавательной иноязычной текстовой деятельности, направленные на удовлетворение потребности в получении, сообщении и переработке иноязычной информации, содержащейся в тексте.

Так, сформированная *информационно-продуктивная компетенция* обеспечивают успешность и эффективность поиска-получения-переработки иноязычной информации и создания личностной иноязычной речевой продукции собственных информационных сообщений (устных или письменных).

Информационно-познавательная компетенция имеет существенное значение в процессе овладения ИЯ, потому как обеспечивает развитие обобщенного подхода к изучению различных языков. При этом основу такого подхода составляет общность механизмов речевой дея-

тельности, которая является опорой для сравнения и общения закономерностей овладения разными языками.

Обобщённо-деятельностный характер иноязычной информационно-познавательной компетенций означает собой возможность широкого переноса сформированных иноязычных речемыслительных умений на различные виды учебно-познавательной деятельности обучаемого, поэтому в методическом плане ставит проблему корреляции и интеграции задач развития соответствующих умений.

2. Лингводидактические компетенции включают в себя несколько компетенций: *компенсационно-поисковую, лингвосистематизирующую и практико-ориентированную компетенции.*

Компенсационно-поисковая компетенция используется в целях компенсации недостающих языковых средств. *Лингвосистематизирующая компетенция* связана с освоением системы ИЯ и культуры. *Практико-ориентированная компетенция* обеспечивает практическое овладение студентом ИЯ, самостоятельную иноязычную речевую практику, включение в различные ситуации речевого иноязычного общения и использование изучаемого языка как средства выполнения различных функциональных задач.

Исходя из этого, иноязычную продуктивно-деятельностную компетентность мы определяем как методологическую способность обучающегося, обеспечивающую потребности образовательной деятельности в процессе овладения различными языками. Это объясняется тем фактом, что компетенции, входящие в её состав, имеют свойство широкого переноса, поскольку они ориентированы в широком смысле на работу с текстом как продуктом иноязычной речевой деятельности и продуктом лингвокультуры, что в свою очередь способствуют овладению иноязычной продуктивной текстовой деятельностью и формированию общей языковой и коммуникативной культуры обучающегося. Следовательно, иноязычная продуктивно-деятельностная компетентность является общезыковой (или межъязыковой) способностью, обеспечивающей формирование межъязыковой и межкультурной компетенции. Таким образом, иноязычная продуктивно-деятельностная компетентность в целом представляет собой способность обучающегося к самостоятельному управлению своей учебно-познавательной деятельностью, являясь при этом необходимой характеристикой, обеспечивающей условия для формирования иноязычной коммуникативной компетенции.

Отсюда, применительно к овладению ИЯ в вузе иноязычная продуктивно-деятельностная компетентность может быть охарактеризована как способность обучающегося:

- самостоятельно (или совместно с преподавателем) определить (поставить) адекватную учебную задачу в той или иной иноязычной речевой ситуации (аккумуляция иноязычных языковых средств, совершенствованием умений

иноязычной речевой деятельности, организация и использование ситуаций иноязычного речевого общения и др.);

- самостоятельно/в сотрудничестве с преподавателем оценить и соотнести учебную задачу со своими личностными потребностями и интересами в области изучения ИЯ;

- самостоятельно/в сотрудничестве с преподавателем подобрать соответствующие лингводидактические средства для решения учебной задачи (тексты, учебные материалы, вспомогательные учебные пособия и др.);

- определить предполагаемый учебный результат в связи с решением учебной задачи (выбор иноязычных языковых средств, овладение определенными стратегиями и умениями иноязычной речевой деятельности и др.);

- корректно осуществлять выбор стратегий и приемов изучения ИЯ адекватных учебной задаче и в соответствии со своим индивидуальным стилем обучения, а также осознанием механизмов овладения продуктивной иноязычной образовательной деятельностью;

- самостоятельно/совместно с преподавателем осуществлять контроль результата решения учебной задачи, то есть осознать объекты контроля и владеть приемами и формами самоконтроля;

- самостоятельно/в сотрудничестве с преподавателем и одноклассниками оценивать способы решения учебной задачи с точки зрения адекватности и эффективности стратегий и приемов продуктивной иноязычной образовательной деятельности;

- самостоятельно/с помощью преподавателя осуществлять коррекцию результата решения учебной задачи, проектировать последующую аналогичную учебную деятельность, а также осуществлять самоподдержку достигнутого уровня владения ИЯ и своего личностного учебно-познавательного опыта.

В связи с этим, следует отметить, что в контексте продуктивного подхода понимание роли преподавателя главным образом может характеризоваться как организаторская. При этом актуализация роли каждого субъекта целостного учебно-воспитательного процесса (преподаватель — студент — группы) важна, в том числе и с точки зрения взаимной рефлексии и взаимной оценки как своеобразного «зеркала», которое способно отражать результат, характер, содержание и т.д. продуктивной иноязычной образовательной деятельности как возможности реализации личностного потенциала и приобретения способности осуществлять автономное изучение ИЯ.

При этом формирование иноязычной продуктивно-деятельностной компетентности происходит последовательно и обуславливается процессом становления личности обучаемого. Отсюда, иноязычная продуктивно-деятельностная компетентность может определяться как показатель степени сформированности личностного детерминированного опыта самостоятельного овладения ИЯ, иноязычной культурой и умениями продуктивной иноязычной образовательной деятельности. Это означает, что обучающийся усваивает определённые умения создания личностного идеального или материального ино-

язычного речевого продукта в процессе изучения ИЯ и культуры, иноязычные знания и умения межкультурного взаимодействия путём приобретения личностного иноязычного речевого опыта [2, с. 73].

Итак, следует ещё раз подчеркнуть, что иноязычная продуктивно-деятельностная компетентность обеспечивает эффективное и осознанное изучение ИЯ, его прочное усвоение, способность к автономии в процессе продуктивной иноязычной образовательной деятельности

и способность к самостоятельности и креативности обучающихся в процессе овладения ИЯ. Другими словами, обеспечивается нацеленность на формирование готовности обучающегося к непрерывному иноязычному образованию в течение всей жизни [3, с.137]. На этом основании иноязычную продуктивно-деятельностную компетентность следует рассматривать как обязательную цель в области профессионально-ориентированного иноязычного образования.

Литература:

1. Рубцова А.В. Компетентностная основа продуктивного подхода в профессиональном иноязычном образовании // Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia.Offline Letters): электронный научный журнал. — Ноябрь 2011, ART 1633. — СПб., 2011 г. — URL: <http://www.emissia.org/offline/2011/1633.htm>. — Гос.рег. 0421100031. ISSN 1997–8588. [дата обращения 16.04.2012].
2. Ерёмин Ю.В., Рубцова А.В. Принципы построения модели продуктивного обучения профессиональной коммуникации на иностранном языке в педагогическом университете // Проблемы современной филологии и лингводидактики. Сборник научных трудов. — СПб., 2008. — с. 73.
3. Алмазова Н.И., Рубцова А.В. Принципы реализации продуктивного подхода в профессиональном иноязычном образовании (психолого-дидактические аспекты) // Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Серия «Гуманитарные и общественные науки». — 2011. — №4 (136). — С. 137.

Некоторые аспекты обучения взрослых

Рукавишников Екатерина Леонидовна, кандидат педагогических наук, доцент
Московская сельскохозяйственная академия имени К.А. Тимирязева

Сегодня востребовано все, что может повысить уровень и качество жизни. Один из вариантов повышения уровня жизни — получение достойного образования в вузе. Конкретнее рассмотрим обучение взрослых, получающих образование гомологичное выбранной профессии.

Обучение взрослых осуществляется по законам и принципам андрагогики (с гр. *aner*, *andros* — взрослый мужчина, зрелый муж + *ago* — веду). Впервые термин «андрагогика» был введен в 1833 г. немецким ученым А. Каппом. Сегодня в Европе существует в основном три толкования термина. Во-первых, как научного подхода к процессу учения взрослых и изучения методов обучения взрослых на протяжении всей жизни. Во-вторых, андрагогикой называют теоретический и практический подход, основанный на гуманистической концепции обучающихся и преподавателей-фасилитаторов. В-третьих, андрагогику рассматривают как «практику образования взрослых», «специфические методы преподавания» и даже как «противоположность детской педагогике» [1].

Американский ученый М.Ш. Ноулз издал фундаментальный труд по андрагогике «Современная практика образования взрослых. Андрагогика против педагогики», затем переименовав его «От педагогики к андрагогике». Главной задачей, по мнению М.Ш. Ноулза, стала «подго-

товка компетентных людей, таких, которые были бы способны применять свои знания в изменяющихся условиях, и... чья основная компетенция заключалась бы в умении включиться в постоянное самообучение на протяжении всей своей жизни» [2].

В Российском педагогическом энциклопедическом словаре дано следующее определение андрагогики: «Одно из названий отрасли педагогической науки, охватывающей теоретические и практические проблемы образования, обучения и воспитания взрослых». Наряду с термином андрагогика в специальной литературе используются термины «педагогика взрослых», «теория образования взрослых» и др. [4].

В России, несмотря на то, что уже в трудах выдающихся педагогов конца XIX — начала XX века К.Д. Ушинского, В.П. Бахтерова, Е.Н. Медынского было сформулировано теоретическое образование взрослых, оно не получили должного развития. Недостаточно соответствующих исследований в этой области и сегодня.

Ознакомимся с основными принципами андрагогики, обозначенными В.А.Дресвянниковым и их реализацией в вузе:

Принцип приоритетности самостоятельного обучения, реализуется через подготовку преподавателя

вуза к составлению программ обучения, подбору и тиражированию учебного материала, для неспешного ознакомления с ними студентов, что способствует запоминанию терминов, понятий, классификаций, осмыслению процессов и технологий их выполнения.

Принцип совместной деятельности обучающегося с одноклассниками и преподавателем организуется включением активных методов обучения, стимулирующих самообучение студентов.

Принцип использования имеющегося положительного жизненного опыта обучающегося в качестве базы обучения и Принцип востребованности результатов обучения практической деятельностью осуществляются посредством выявления педагогом потребности обучающихся, производственных потребностей и соотнесение их с изучаемой дисциплиной.

Принцип корректировки устаревшего опыта и личностных установок, препятствующих освоению новых знаний, воплощается с помощью воспитательных мероприятий: бесед, убеждений в несостоятельности привычного, демонстрации новых точек зрения, новых перспектив.

Принцип индивидуального подхода к обучению на основе личностных потребностей, реализуется с учетом социально-психологических характеристик личности, ее деятельности, наличием свободного времени, финансовых ресурсов и т.д. В основе индивидуального подхода педагогом выявляются характерные особенности индивида: уровень мышления, анализ его профессиональной деятельности, социальный статус и характер взаимоотношений в коллективе.

Принцип элективности обучения осуществляется с помощью предоставления студентам свободы выбора целей, содержания, форм, методов, источников, средств, сроков, времени, оценивания результатов обучения.

Принцип системности обучения реализуется в соответствии с целью и содержанием обучения его формами, методами, средствами обучения и оценкой результатов.

Принцип актуализации результатов обучения способствует достижению целей усвоения программы наиболее коротким путем и скорейшим использованием знаний на практике.

Принцип развития обучающегося обеспечивает создание условий к самообучению, постижению нового в процессе практической деятельности и в этом смысле обучение взрослых следует понимать как науку личностной самореализации человека в течение всей жизни [2].

Образование взрослых в настоящее время становится важным направлением педагогической деятельности в вузе, так как оно касается всех лиц, обучающихся по заочной, вечерней, дистанционной формам обучения.

Студентов вузов не дневной формы обучения делят по трем возрастным категориям: до 25 лет, от 25 до 45 лет, свыше 45 лет. Все категории делятся на две группы: имеющие и не имеющие профессионального образования. Некоторая часть студентов имеет убедительный опыт ра-

боты. Учитывая то, что знания в любой области науки и производства имеют тенденцию к обновлению, то у каждой категории по прошествии нескольких лет возникнет необходимость в обучении, то есть обучение становится непрерывным. На основании этого можно сделать вывод о постоянно растущей потребности взрослых в обучении.

Отношение к заочному, вечернему, дистанционному образованию в обществе неоднозначно, чаще оно оценивается как недостаточно качественное. Это ошибочное мнение.

Проанализируем контингент студентов, выбравших заочное, вечернее, дистанционное образование. С одной стороны — это студенты, не усвоившие программу дневного отделения и восстановившиеся на другую форму обучения, или вынужденные работать и содержать себя, а иногда и семью. С другой стороны — это студенты, которые привыкли развиваться более быстрыми темпами, за счет самообразования и подготовленности к самостоятельному открытию знаний. Таким студентам тесно в вузе, их не устраивает зависимость от родителей, они хотят утвердиться в выборе будущей профессии. Именно эта категория студентов обладает всеми характеристиками взрослого человека, их учебная деятельность в большей мере определяется временными, пространственными, бытовыми, профессиональными и социальными факторами, которые в ряде случаев способствуют обучению, но в большинстве случаев существенно затрудняют учебную деятельность.

Обучение взрослых — трудная задача и для педагогов. Процессы восприятия, запоминания, мышления у взрослого человека происходят не столь продуктивно, как у ребенка или подростка. Кроме того, взрослый человек имеет устоявшиеся ментальные модели, положительный опыт социального поведения, профессиональной деятельности и т.д. Однако этот опыт устаревает, индивидуальные модели входят в противоречие с общими целями, навыками и требованиями, что обуславливает трудности в обучении взрослого человека, когда необходимо не только «привитие» нового, но и «удаление» старого [3].

Основное отличие андрагогики от традиционной педагогики в том, что *обучаемый* становится *обучающимся*. Перенос акцента требует методологической подготовки преподавателей высшей школы, так как курс «овладения системой знаний» меняется на «активизацию познавательной деятельности студентов».

Если раньше задача преподавания состояла в том, чтобы передать информацию (а учащиеся должны были ее усвоить), то функция современного педагога высшей школы, работающего со взрослыми студентами, изменилась. На первый план, кроме научно-профессиональной подготовки, выдвинулись задачи организации и управления образовательной деятельностью учащихся, формирования их познавательной активности. В связи с чем меняется подход к получению теоретических знаний. Вместо лекций предусматриваются практические занятия, зачастую экспериментального характера, дискуссии, де-

ловые игры, решение конкретных производственных задач и проблем. На первое место выходят дисциплины, содержащие интегрированный материал по нескольким смежным областям знаний. Материал дается в сравнении. Практические и творческие задания преподаватель снабжает методическими указаниями, которые не только приучают студента действовать по алгоритму, но и всю свою дальнейшую деятельность планировать, разделять на этапы и понимать критерии ее оценивания. То есть речь идет об усовершенствовании технологии обучения взрослых, доминирующее положение в которой занимает обучающийся.

В ходе реализации усовершенствованной технологии обучения нагрузка на преподавателя увеличивается, так как именно педагог высшей школы определяет все параметры процесса: цели, содержание, формы и методы, средства и источники обучения, создает дружескую атмосферу обучения, неформальную, основанную на взаимном уважении всех участников учебной деятельности.

Преподавателю, работающему с взрослыми учениками, приходится также учитывать разнообразие мотиваций к получению высшего образования студентами. Одни студенты стремятся получить зачет или экзамен формально, другие — стремятся усвоить как можно больше инфор-

мации. Благодаря интернету в информации недостатка нет, но именно преподаватель задает наиболее оптимальную траекторию и наиболее интенсивные формы ее усвоения, обучая поиску информации по значимости, научности, применимости в реальных условиях.

Нельзя не отметить воспитательные моменты общения преподавателя и обучающихся. Педагог, путем общения со студентами, начинает лучше понимать роль дисциплины в области ее практического применения. Студенты благодаря общению с педагогом, имеющим научную подготовку, восполняют пробелы в знаниях, планируют перспективу своего дальнейшего жизненного и профессионального самоопределения для перехода на новый качественный уровень, тем самым, обеспечивая себе профессиональный рост.

В заключение можно сделать вывод о том, что вечернее, заочное, дистанционное обучение — это путь самосовершенствования индивида, его стремление с помощью обучения достичь определенной конкретной цели, определенного социального и профессионального статуса, посвятить себя любимой профессии. Роль преподавателя в этом процессе — создать обучающемуся благоприятные условия, усовершенствуя технологию обучения, опирающуюся на законы и принципы андрагогики.

Литература:

1. Золотарев В.В. Андрагогика и организация корпоративного обучения. Доклад с конференции «Тренинг и развитие персонала 2009», г. Воронеж, 12.02.2009 г. http://www.ct-v.ru/statji_andragogika.htm
2. Дресвянников В.А. Андрагогика: принципы практического обучения для взрослых. <http://www.elitarium.ru/2007/02/09/andragogika.html>
3. Колесникова И.А. Основы андрагогики. — М.: «Академия», 2003. — с. 5. — 240 с. — ISBN 5—7695—0978—3
4. Российский педагогический энциклопедический словарь. Гл. ред. Б.М. Бим-Бад; Редкол.: М.М. Безруких, В.А. Болотов, Л.С. Глебова и др. Педагогический Энциклопедический словарь. — М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. — 528 с. — ISBN 5—7107—7304—2
5. http://www.fos.ru/pedagog/9501_1.html

Проблемы воспитания культуры межнационального общения и толерантного поведения в высшей школе

Селюка Екатерина Алексеевна, кандидат педагогических наук, доцент
Ставропольский государственный университет

Проблема межнационального общения всегда была и будет актуальной, ею всегда интересовались ученые многих стран. Вопрос межнационального общения является сложным и многогранным. В обществоведческой науке рассматриваются различные аспекты этой проблемы: социально-психологический, социально-политический, социологический, лингвистический и другие.

Острота межэтнических конфликтов в современной России детерминирована совокупностью факторов: разрушением социально-экономических, политических, иде-

ологических взаимосвязей; преступной активизацией военных конфликтов; игнорированием конфессиональных и национальных идеалов, ценностных установок; отсутствием хорошо продуманной и всесторонне обоснованной концепции национальной политики; неконтролируемой миграцией; ростом национального самосознания ранее репрессированных народов.

В этих условиях резко повышается актуальность и значимость национальных культурных установок, ценностно-символических аспектов бытия национальных социумов,

специфических особенностей конкретных этносов. В этом плане особый интерес представляет Северо-Кавказский регион, в котором сосредоточены многочисленные этносы, обладающие древними культурными традициями. Достаточно сказать, что в данном регионе проживают более 50 автономных народов, многочисленные группы некоренного населения, множество транзитивных этнокультурных объединений, попавших сюда в результате миграционных процессов последних десятилетий. Сегодня Кавказ — это сложная система множества мощных культур, каждая из которых характеризуется собственной национальной идеей, своеобразной иерархией этнокультурных ценностей, сложной знаково-символической когнитивно-культурной системой [5].

В обществоведческой литературе понятия «культура межнационального общения», «межкультурная коммуникация» в основном стали употребляться с начала 80-х годов XX века. Так, например, проблема общения в этнической сфере и попытка определения критериев культуры межнационального общения, а также типология межнационального общения в условиях различных социально-политических систем находит отражение в работах Авксентьева А.В. Бурмистровой Т.Ю., Гасанова Н.Н., Дробижевой Л.М. [1].

Термин «коммуникация» появился в научной литературе в начале 20-х годов XX века в связи с необходимостью изучения процессов межличностного общения, взаимного понимания человека человеком, эффективности жизнедеятельности, достижения успеха, а также в связи с развитием средств массовой информации, их воздействием на сознание индивида и массовое сознание, необходимостью изучения механизмов манипулирования личностью, массами, управления обществом, его культурой. Действительно, культура формирует личность членов общества, а ей культуре, обучаются, (ведь ее невозможно приобрести биологическим путем) посредством прямого и косвенного общения [3].

С нашей точки зрения межкультурная коммуникация подразумевает межличностное общение представителей разных культур, а также культурные контакты. В процессе межличностного общения представителей различных культур происходит обогащение национального самосознания. Из более развитых обществ в менее развитые проникают элементы культуры, которые могут содействовать сокращению исторического пути народов, в процессе культурных контактов. Однако не всегда культурные контакты бывают положительными.

В настоящее время выделяются пять основных направлений взаимозависимости, взаимопроникновения культур, которые служат основой выработки глобального мышления для значимой и продуктивной совместной жизни сообществ людей:

1. Развитие технологий;
2. Глобализация экономики;
3. Интенсивные миграционные процессы;
4. Мультикультурность;

5. Распад нации — государства [5].

Итак, межкультурная коммуникация — это процесс общения и обмена информацией между различными культурами и представителями данных культур с целью постижения глобализационных процессов в мире, понимание и принятие иных культурных ценностей и адекватного положения в иной культуре.

Главенствующее положение в межкультурной коммуникации занимает культура межнационального общения представителей различных этнонациональных общностей, где определяющим фактором является этническая толерантность личности.

Каким образом этнический фактор влияет на поведение студенчества?

Студенческая среда — это одна из наиболее интенсивных зон межэтнических контактов. В крупные города приезжает учиться молодежь практически из всех регионов России, стран ближнего и дальнего зарубежья. Именно в ВУЗах встречаются представители самых разнообразных этнических групп, и вступают в контакт различные системы мировосприятия и миропонимания. Именно в результате этих контактов у многих студентов закрепляются стереотипы межэтнического восприятия и поведения, которые они пронесут через всю жизнь.

В целом студенческий возраст (18–22 лет) является решающим периодом развития этнического самосознания, его упрочнения и закрепления. В период обучения в ВУЗе этническое самосознание молодого человека расширяет систему его представлений о мире и укрепляет его место в нем [7].

В целом в повседневной жизни этничность подавляющего большинства студентов не актуализирована и этническая самоидентификация не занимает ведущих позиций. Несмотря на это, студенты проявляют довольно живой интерес к различным этническим вопросам. В то же время следует отметить существующие элементы предвзятости и негативизма в национальных отношениях. Хотя многие студенты имеют среди своих друзей и близких представителей других национальностей, достаточно значительное количество определяют свое отношение к человеку, исходя из его этнической принадлежности.

Мощнейшим мобилизационным фактором для большинства студентов является оскорбление по национальному признаку или негативная оценка народа, к которому принадлежит человек. Именно это чаще всего оставляет глубокий след в памяти человека и заставляет предпринимать какие-либо действия. Ещё одним мощным фактором этнической мобилизации является сопричастность или сопереживание какому-либо общему успеху или достижению.

В целом, именно в студенческой среде должна формироваться и распространяться межнациональная политика. Именно здесь должна формироваться общая система ценностей и установок, обеспечивающая единство многонационального российского общества. Это бы во многом облегчило взаимное приспособление народов России

друг к другу и стало реальной альтернативой попыткам обретения суверенитета на национальной основе. Сегодняшнее студенчество как будущая интеллектуальная элита страны может стать активным проводником идеи мультикультурности, гарантируя тем самым стабильное развитие общества [4].

Особая роль в этом процессе принадлежит системе образования. Система образования призвана скорректировать негативные проявления разного рода, создать условия для формирования и распространения тех ценностных ориентиров, которые предпочтительны как для личности, так и для общества.

В условиях многонационального региона одной из задач системы образования, является целенаправленное формирование норм и эталонов, отражающих специфику социально — исторического опыта жизни народов, проживающих в крае, привитие навыков межнационального общения, формирование умения преодолевать конфликтные ситуации, развитие интереса к историко-культурному наследию народов, проживающих в Северокавказском регионе. Освоение, понимание и принятие иной национальной культуры — важное требование нашего времени. И на первый план выходит проблема толерантности в межэтнических и социальных отношениях. Толерантность должна стать культурной нормой поведения в обществе. Эту работу необходимо начинать уже в начальной школе [1].

Развитие толерантности в образовании должно происходить путем диалога сотрудничества обучающей и обучаемой сторон, гуманизации процесса образования.

Необходимо обогатить содержание учебных курсов и программ гуманитарных, социальных и естественнонаучных дисциплин поликультурной тематикой, а так же совершенствовать методы преподавания всех видов дисциплин.

Воспитанию толерантности может способствовать внедрение в образование элементов поликультурности.

Особенными характеристиками педагогических технологий в ходе учебно-воспитательных операций поликультурного образования выступают: сотрудничество, диалог,

деятельностно-творческий характер, направленность на поддержку, защиту индивидуального развития человека, предоставление ему свободного, защищенного пространства для принятия самостоятельных решений, разнообразие способов, форм и приемов творческого самовыражения личности в ее культурной идентификации.

Поскольку мы живем в эпоху глобализации процессов, можно ожидать наступления эры интегрированной культуры. Но чтобы в нашем сложном мире оставаться самим собой, культурные различия нужно воспринимать как данное и пытаться освоиться в «чужой» культуре, не теряя своей собственной.

Подлинная культура межнационального общения, взаимодействия и сотрудничества народов может возникнуть только на основе раскрытия духовно-нравственного потенциала каждой нации, обмена опытом социального и культурного творчества, на основе реализации идеалов свободы, справедливости и равенства. И именно образование призвано обеспечить сочетание интернационального и национального воспитания у студентов.

В условиях интенсивных миграций и взаимодействия культур, современная система образования призвана создавать условия для формирования человека, способного к активной жизнедеятельности в многонациональной поликультурной среде. Высокая ставка на традиционную культуру воспитания в этом плане, существующая в современном мире, естественна и закономерна. Национальная традиция воспитания практически остается главным условием возрождения любых национальных традиций и национального возрождения в целом [5].

Кроме того, эффективность педагогического обеспечения поддержки и защиты студентов в мультикультурном образовании зависит от разумных внедрений новых педагогических технологий поликультурного образования, а также соответствующего уровня позиции педагогов и родителей вовлекать студентов в глобальные процессы современности по усвоению национальных и общечеловеческих ценностей, основанных на принципах равенства и значимости культур.

Литература:

1. Авксентьев В.А., Шаповалов В.А. Этнические проблемы современной России: социально-философский аспект анализа. Ставрополь, 1997.
2. Асмолов А.Г., Шлягина Е.И. Национальный характер и индивидуальность: опыт этнопсихологического исследования. М., 2003.
3. Вяткин Б.А., Хотинец В.Ю. Этническое самосознание как фактор развития индивидуальности. // Психологический журнал, 1996. №5. С. 17—20.
4. Гасанов Н.Н. О культуре межнационального общения // Социально-политический журнал. 1997. №3. С. 233.
5. Ломтева Т.Н. Базовые концепции межкультурной коммуникации. Ставрополь. 2001.
6. Малькова Т.П., Фролова М.А. Введение в социальную философию. М., 2007.
7. Хотинец В.Ю. Этническое самосознание. СПб., 2006.
8. Шлягина Е.И. К вопросу построения этнопсихологии личности // Этническая психология и общество. — М., 1997.
9. Шлягина Е.И., Карлинская И.М. Толерантность как условие позитивного межэтнического общения // Психология общения: проблемы и перспективы. — М., 2000.

Взаимодействие вуза с работодателями как условие качественной подготовки выпускников

Семенова Наталья Сергеевна, кандидат педагогических наук, доцент

Технологический институт – филиал Ульяновской государственной сельскохозяйственной академии им. П.А. Столыпина

В связи с переходом на Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС ВПО) задачи вузов по подготовке кадров существенно расширились.

В частности, ФГОС ВПО четко указывает на то, что высшее учебное заведение обязано обеспечивать гарантию качества подготовки, в том числе путем: разработки стратегии по обеспечению качества подготовки выпускников с привлечением представителей работодателей, а также регулярного проведения самообследования по согласованным критериям для оценки деятельности (стратегии) и сопоставления с другими образовательными учреждениями с привлечением представителей работодателей [1].

Работодатели сегодня предъявляют завышенные требования к вузам (по улучшению качества подготовки выпускников, как профессиональной, так и личностной), но в чем-то их мнение вполне обоснованно. Однако, в свою очередь, сами работодатели не стремятся активно участвовать в учебном процессе, не обеспечивают будущему бакалавру (специалисту) хорошую практику, ссылаясь при этом якобы на «вечную занятость». Тогда как у студента же зачастую отсутствует заинтересованность в получении дополнительных навыков и знаний, он пассивно принимает то, что дают.

Мы понимаем, что взаимодействие с работодателями является сложным, состоящим из различных по содержанию этапов, форм и методов, процессом, цель которого состоит в подготовке кадров, ориентированных на инновационную деятельность в экономической сфере. Также иногда мы в значительной степени мы склонны занижать возможные трудности при трудоустройстве.

Поэтому, для того, чтобы у наших выпускников не возникало трудностей в первые годы работы на предприятии, необходимо устранить большой разрыв между вузовской теорией и тем, что ожидается от выпускников на практике.

На всех уровнях государственной власти сейчас всё чаще говорится о необходимости усилить и укрепить сотрудничество вузов с предприятиями и организациями, что даст возможность студентам получить реальное представление о рабочей обстановке на производстве или в организации.

В связи с этим, в Технологическом институте — филиале ФГБОУ ВПО «УГСХА», взаимодействие с работодателями начинается уже в рамках профориентационной работы, и продолжается в организации и реализации учебно-воспитательного процесса, логическим завершением которого является трудоустройство выпускников и их дальнейший карьерный рост.

В нашем филиале налажены деловые контакты с работодателями, представителями работодателей многих госу-

дарственных и бизнес — структур города и области, торговых предприятий таких как: Межрайонная инспекция федеральной налоговой службы №7 по Ульяновской области, ООО «Димитровградский комбинат мясопродуктов», СПК «Филипповский», ООО «Димитровград — молоко», ООО «Симбирск — Бройлер», СПК им. В.И. Ленина, ЗПСС — филиал ОАО «Ульяновскхлебпром», ЗАО «Тандер» гипермаркет «Магнит», ООО «Спорт-торг», ООО «Продовольственная компания» и др.

Мы внедрили практику участия работодателей, представителей от работодателей в работе круглых столов, посвященных вопросам практической подготовки студентов и трудоустройства выпускников, разработки учебных планов, мониторинга оценки выпускников, преподавание специальных дисциплин представителями бизнес-структур и др. Следует отметить, что большинство работодателей и их представителей являются выпускниками Технологического института — филиала ФГБОУ ВПО «УГСХА».

Все наши усилия, в первую очередь, направлены на повышение качества подготовки выпускников, в которых важная роль отводится формированию долгосрочных партнерских отношений с работодателями.

Ежегодно мы проводим анкетирование работодателей с целью выявления уровня удовлетворенности и требований работодателей к качеству профессиональной подготовки выпускников нашего филиала.

Выяснилось, что наибольшее влияние на эффективность профессиональной деятельности специалиста, по мнению работодателей, оказывают: способность работать в коллективе, команде 80,6%; уровень практических знаний и умений 66,7%; уровень профессиональной общетеоретической подготовки 47,2%, навыки работы на компьютере, знание необходимых в работе программ 27,8%, эрудированность, общая культура 27,8%, способность воспринимать и анализировать новую информацию, разные идеи 58,3%; уровень базовых знаний и навыков 36,1%, готовность к дальнейшему обучению 57,1%; нацеленность на карьерный рост и профессиональное развитие 27,8%, навыки управления персоналом 36,1%; осведомленность в смежных областях полученной специальности 27,8%; способность эффективно представлять себя и результаты своего труда 35,7%; владение иностранным языком 14,3%.

Степень удовлетворенности работодателей уровнем профессиональной подготовки работающих выпускников отражена на рис. 1.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что большинство работодателей отмечают удовлетворенность качеством подготовки выпускников филиала.

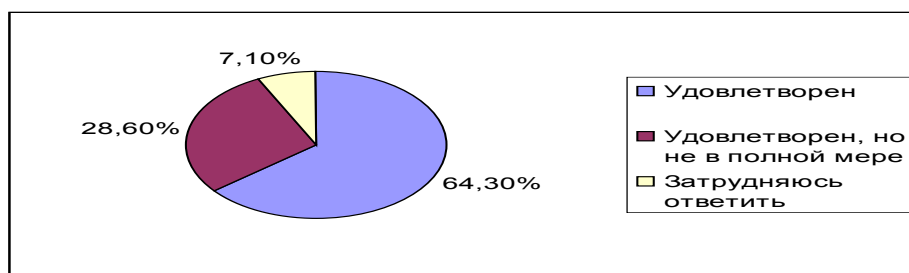


Рис. 1. Удовлетворенность работодателей уровнем профессиональной подготовки выпускников, в %

Одновременно мы проводим мониторинг и среди студенческого сообщества, выясняя, как они сами оценивают собственные перспективы на рынке труда.

Анализ ответов респондентов показывает, что треть выпускников оптимистично оценивает свои шансы при трудоустройстве 36,8%, и такое же количество опрошенных, готовы работать не по специальности (при условии высокого заработка) 36,8%. Тогда как 19,8% согласны работать в любом месте, куда смогут устроиться и лишь 14,0% опрошенных испытывают неуверенность в способности трудоустройства на работу.

Литература:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 080200 Менеджмент квалификация (степень) «Бакалавр»). Зарегистрирован в Минюсте РФ 15 июля 2010 г. N 17837. Утвержден Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 20 мая 2010 г. N 544.

Использование различных форм социальных практик в процессе подготовки будущего учителя (бакалавра образования)

Никитина Галина Викторовна, преподаватель;

Созонова Светлана Дмитриевна, специалист по учебно-методической работе

Тобольская государственная социально-педагогическая академия им. Д.И. Менделеева

Сегодня возникла необходимость поиска инновационных форм и средств подготовки будущего учителя (бакалавра образования). Одной из форм, которые в последнее время активно внедряются в процесс подготовки студентов педагогических вузов к организации профессионально-педагогической деятельности, являются социальные практики.

Само понятие «социальные практики» в педагогической науке стало использоваться относительно недавно, в кон. XX — нач. XXI вв. Данный термин встречается в ра-

Мы видим, что большинство студентов не отмечают особого волнения по поводу возможных сложностей при трудоустройстве. Видимо, это связано с тем, что студенты, прежде всего, думают о текущей учебе, а не о перспективах. Однако ситуацию нельзя назвать исключительно благоприятной, так как совсем не беспокоящихся не так много. Поэтому нельзя исключить, что перед нами может встать задача проведения ряда превентивных мероприятий по работе с выпускниками, которые помогут снизить текущую неопределенность и беспокойство.

ботах Г.М. Беспаловой, Н.М. Виноградовой, М.П. Гурьяновой, Л.Ф. Файзуллиной, Н.И. Элиасберг и др.

Если рассмотреть значения понятий *социальная* (как синоним общественная) и *практика* (от греческого — деятельный, активный), то можно резюмировать, что социальная практика, по сути, это общественная деятельность.

Во всемирной электронной энциклопедии Википедия социальная практика определяется как «вид практики, в ходе которой конкретно-исторический субъект, используя общественные институты, организации и учреждения,

воздействует на систему общественных отношений, изменяет общество и развивается сам» [3].

Большинство исследователей предлагают использование социальных практик в контексте технологии социального проектирования (социальная проба, социальная практика, социальный проект). Однако, как замечают авторы этой технологии, социальную практику можно рассматривать и как самостоятельную конечную деятельность.

В широком смысле социальные практики обычно понимаются педагогами как ситуации, в которых человек получает социальный опыт. Так, М.П. Гурьянова рассматривает социальную практику как общественно полезную деятельность, направленную на решение какой-либо социальной проблемы [1]. Исследуя проблему профессиональной подготовки будущих экологов, Л.Ф. Файзуллина понимает под социальными практиками «ситуации, возникающие в ходе формального или неформального общения и совместной деятельности обучающихся с представителями различных профессий, а также их самостоятельного поиска во внешнем мире, в результате чего они получают социальный опыт» [4, с. 103].

На основании вышесказанного, под социальной практикой мы понимаем социально-значимую деятельность, направленную на решение социальных проблем, в процессе которой происходит формирование положительных социальных изменений в личности обучаемого. Социальные практики в системе подготовки студентов мы условно разделяем на стандартные и нестандартные.

Стандартные социальные практики возникают в процессе участия студентов во внеаудиторной, воспитательной работе вуза, а также во время учебных и производственных практик. Реализацию данных социальных практик мы рассмотрим на примере подготовки студентов к профессионально-педагогической деятельности в ФГБОУ ВПО «Тобольская государственная социально-педагогическая академия имени Д.И. Менделеева».

В академии во внеаудиторную, воспитательную работу со студентами включены следующие формы социальных практик:

1. Самоорганизация и личностный рост.

«Личная организованность становится важнейшим навыком для выживания в современном мире, где добиваются успеха лишь те, кто умеет эффективно организовывать себя и свое окружение <...>. Самоорганизация — это процесс, с помощью которого мы создаем окружение, позволяющее нам жить, работать и отдыхать так, как мы этого хотим» [2]. Совместно с процессом самоорганизации у студентов происходит и личностный рост.

Студенты вуза имеют возможность самостоятельно организовывать свою познавательную, внеаудиторную и внеучебную деятельность и деятельность сокурсников, проводить тематические и просветительские мероприятия для других студентов, осваивать приемы эффективного планирования личного времени. Например, студентами филологического факультета академии проводятся недели иностранного языка (английского, немецкого, китайского,

французского), студенты социально-педагогического факультета организуют «Аукционы щедрости», «Марафон успеха», физико-математического факультета — «КВН», «Поле чудес», «Колесо истории» и др.

2. Волонтерская деятельность. Волонтерская организация — это самостоятельная, гуманистическая и общественная организация людей с ярко выраженной социально значимой и личностно ориентированной направленностью многопрофильной деятельности. Цель волонтерской деятельности заключается в содействии формированию и развитию у студентов социальной активности путем привлечения их к общественно полезной деятельности, а также в повышении уровня осознанности жизненной позиции и личностной ответственности.

Ярким примером является деятельность студенческого волонтерского движения академии «Свеча». В данное движение входят студенты социально-психологического факультета, социально неравнодушные преподаватели и сотрудники академии. В целом деятельность студенческого волонтерского движения «Свеча» направлена на проведение вузовских, городских и региональных акций, ориентированных на оказание помощи пенсионерам, детям группы риска, семьям, где есть трудные подростки; на организацию бесед и семинаров по профилактике социальных пороков (курения, употребления спиртных напитков, наркомании); на благоустройство и озеленение территории города и вуза, а также на организацию и проведение выездных праздников, концертов и многое другое.

3. Самоуправленческая деятельность подразумевает организацию и проведение студентами различных мероприятий, встреч, как на уровне отдельных факультетов, так и на уровне вуза. Примерами реализации этой формы социальной практики является функционирование факультетских студенческих активистских групп и деятельность первичной профсоюзной организации студентов ТГСПА имени Д.И. Менделеева. По инициативе активистских групп на каждом факультете выбираются профорги факультета и назначаются ответственные за разные виды деятельности на факультете: учебную, научно-исследовательскую, культурно-массовую, спортивно-оздоровительную, досуговую, туристскую. Ежемесячно проводятся заседания совета профоргов академии, подводятся итоги выполненной работы и планируется предстоящая деятельность. Еженедельно собираются ответственные на факультетах за разные виды деятельности студентов, также подводят итоги проведенной работы, выявляют положительные стороны и недоработки и обсуждают план проведения следующих мероприятий. В целом самоуправление дает возможность студенческой молодежи проявить свои способности и продемонстрировать свои возможности не только в ходе учебной, но и в процессе воспитательной и внеучебной деятельности, а также порой в нестандартных и незапланированных ситуациях взаимодействия.

4. Профессионально-ролевая деятельность предполагает участие студентов в различных стажировках, отработку профессиональных моделей поведения.

Так, студенты во время прохождения учебных и производственных (педагогических) практик «примеряют» на себя профессиональные роли вожатого, учителя-предметника, классного руководителя, педагога-психолога, социального педагога, воспитателя, тренера и др. Участие во внеаудиторной, воспитательной работе вуза позволяет студентам также вживаться в такие профессиональные роли, как: дизайнер, руководитель клуба по интересам, организатор детского праздника, журналист и т.д. Включаться в профессионально-ролевую деятельность студентам помогает традиционный в академии День дублера.

5. Интеллектуальная деятельность. Участие студентов в социально значимых формах реализации профессиональной и творческой активности способствует применению результатов интеллектуальной деятельности.

Студенты всех курсов и разных направлений подготовки участвуют в интеллектуальных конкурсах, олимпиадах и конференциях вузовского, регионального, всероссийского и международного уровня, принимают активное участие в работе студенческого научно-философского общества «София», создают и презентуют произведения собственного интеллектуального труда (стихотворения, заметки, доклады, сообщения, статьи). Для студентов нашей академии стало систематическим участие в региональных научно-практических конференциях «Менделеевские чтения» и «Молодежь и образование в XXI веке», в вузовском межфакультетском конкурсе «Парад талантов», городских конкурсах «Откуда пошла земля Сибирская», «Таланты без границ», «Мой край», «Великий учёный Д.И. Менделеев», в мероприятии «День открытых дверей» и многих др.

Стандартная социальная практика является важным инструментом в подготовке будущего учителя к организации профессиональной деятельности в целом и социального партнёрства в частности. Однако социальные практики такого типа в действительности имеют существенный недостаток. Во-первых, большинство студентов вузов остаются не задействованными в социальной практике по ряду причин (нежелание принимать участие во внеаудиторной работе вуза, низкая степень социальной активности и ответственности, инициативности и др.). Во-вторых, такие социальные практики чаще всего носят эпизодический характер. Эти недостатки можно устранить, применяя в процессе подготовки студентов к профессионально-педагогической деятельности не только традиционные, но и нестандартные социальные практики.

Нестандартная социальная практика понимается нами как социально-значимая деятельность, основанная на взаимодействии студентов и общественных, образовательных организаций с использованием элементов технологии социального проектирования. Нестандартная социальная практика является специфическим видом учебной деятельности студента и, соответственно, предусматривает процедуры контроля и оценки. Такая социальная практика, как справедливо отмечает Л.Ф. Файзуллина, еще не разработана в теоретической и методической ли-

тературе (в отличие от учебной и производственной практик), хотя является одним из перспективных направлений неформального образования [4].

Реализация социальной практики такого типа осуществляется в вузах через участие студентов в различных факультативных и дополнительных программах курсов. Тематика мероприятий социальной практики и социальные роли, которые осваивают студенты в ходе прохождения социальной практики, имеют социально-педагогическую направленность. Возможны различные варианты организации нестандартной социальной практики в подготовке будущих педагогов. С нашей точки зрения, поэтапный вариант организации социальной практики является наиболее целесообразным и перспективным.

Охарактеризуем кратко наш вариант организации нестандартных социальных практик в подготовке студентов к профессионально-педагогической деятельности. Этапы организации нестандартной социальной практики мы связываем с такими формами социальных практик, как волонтерская и профессионально-ролевая деятельности, а также социально-проектная деятельность.

Первый этап социальной практики предполагает «погружение» студента в профессионально-педагогическую проблематику в процессе участия в социально-значимой деятельности. Студент должен стать не просто формальным участником такой деятельности: задачей этапа является осознание им социальной значимости будущей профессиональной деятельности. На этом этапе актуальны рассмотренные ранее направления социальной практики, такие как волонтерская и активистская деятельность.

Второй этап предполагает прохождение студентами социальной практики по одной или нескольким подпрограммам на базе социально-образовательных учреждений и организаций, в ходе которой студенты осваивают различные социальные роли. Параллельно студенты осуществляют работу над теоретической частью социального проекта (идея, актуальность и пр.). Таким образом, на данном этапе центральное место отводится профессионально-ролевой деятельности, в то же время могут быть задействованы и такие направления социальных практик, как социально-проектная деятельность, волонтерская деятельность и др.

На третьем (завершающем) этапе социальной практики студентами самостоятельно разрабатываются и реализуются социальные проекты. Данный этап позволяет студенту в большей степени проявить себя в различных видах деятельности: творческой, социальной, профессионально-педагогической. Основным направлением социальных практик этого этапа является социально-проектная деятельность.

Целесообразное сочетание стандартных и нестандартных социальных практик в системе подготовки студентов педагогического вуза обладает мощным учебно-воспитательным потенциалом. Включение будущих педагогов в социальные практики дает им возможность постоянно находиться в сфере своей профессии, успешно реализо-

вать себя в различных профессиональных ролях, отрабатывать свои профессиональные навыки, строить диалогические отношения с окружающими, приобретать опыт

межличностного конструктивного общения, организовывать и проектировать свою деятельность, изучать современное общество и найти своё место в нём.

Литература:

1. Методика организации социальных и социально-профессиональных практик / Под ред. Кривопаловой Н.А., Ушаковой Н.Н.; Институт повышения квалификации и переподготовки работников образования Курганской области. — Курган, 2009. — 76 с.
2. Моргенстерн Джулия. Самоорганизация по принципу «Изнутри наружу» [Электронный ресурс] — Режим доступа: http://www.koob.ru/morgenstern_julie/morgenstern_iznutri_naruzhu 20.04.2012.
3. Социальная практика // Википедия — свободная энциклопедия [Электронный ресурс] — Режим доступа: <http://ru.wikipedia.org/wiki/> 18.04.2012.
4. Файзуллина Л.Ф. Социальная практика в системе профессиональной подготовке студентов — будущих экологов // Человек и образование. — 2010. — №3. — с. 102—106.

К проблеме математизации при изучении нематематических дисциплин студентами вузов

Петрова Е.В., ассистент;

Харитоновна Ирина Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент

Коряжемский филиал Поморского государственного университета им. М.В. Ломоносова

*Математика — наука о величинах и количествах;
все, что можно выразить цифрою, принадлежит математике.*
В. Даль

Математика в последнее время приобретает все большее и большее значение, появляется много новых дисциплин, отраслей изучения: математика в экономике, математика в биологии, математические основы теории принятия решений, и другие. Это не означает, что раньше в них не было места ни математике, ни математическим взаимосвязям, просто сейчас делается упор именно на использование математических методов для решения большого класса разнообразных задач в любой сфере человеческой деятельности.

Правильно воспринять и понять математические основы и принципы могут далеко не все, поэтому закономерен так часто задаваемый студентами вопрос: для чего изучаются определенные дисциплины столь углубленно, и где все изученное может найти практическое применение? Порой ответить на этот вопрос бывает довольно трудно или просто невозможно, так как для этого нужно одновременно знать много вузов является недостаточно развитое еще со школьных времен абстрактно-символическое мышление, что существенно затрудняет восприятие ими многих абстрактных математических понятий, а тем более и применение их в пограничных дисциплинах.

Тем не менее, стоит признать, что математические методы проникают во все сферы хозяйственной жизни и подтверждение этому, правильно и грамотно подав материал, вполне может продемонстрировать преподаватель даже нематематической дисциплины.

Вообще, математика как наука возникла в связи с необходимостью решения практических задач: измерений на местности, навигации и т.д. Вследствие этого математика была численной математикой, её целью являлось получение решения в виде числа.

Так, важная роль математики в такой точной науке, как физика, общепризнанна, однако ценность и целесообразность применения математических методов в биологии, медицине, химии нередко ставится под сомнение, поскольку практический материал крайне изменчив и подвержен влиянию многочисленных факторов, взаимодействующих между собой. В этой связи следует отметить, что для глубоко проникновения и уяснения сущности происходящих процессов необходимо выделить соответствующий математический аппарат, который обеспечил бы более точный и логически строгий анализ.

Математика играет важную роль и в естественно-научных, инженерно-технических и гуманитарных исследованиях, где она предлагает весьма четкие модели для изучения окружающей действительности. Математику невозможно представить без графиков, диаграмм и прочих графических изображений закономерностей.

Экономические модели также исследуются с применением математических закономерностей. Так, Роберт Лукас в 1995 году доказал, что параметры взаимосвязи между инфляцией и безработицей зависят друг от друга, причем на их взаимосвязь влияет и проводимая денежная

политика, что явилось немаловажным для экономической науки.

Современная экономическая теория в значительной мере подвержена влиянию математических методов, но при этом для правильного понимания экономических законов следует постоянно иметь в виду, что все они в какой-то мере и степени *приближённые*. Поэтому к принципам их понимания можно отнести тезис, сформулированный Р.В. Хеммингом: «Цель расчётов — не числа, а понимание».

Экономические законы, вообще говоря, должны выражаться в математической форме. Подтверждением этого тезиса служит множество цифр, таблиц, моделей, диаграмм, формул, уравнений и теорем, которые используются в многочисленных экономических исследованиях. Именно поэтому для экономической науки столь важно *отыскание количественных связей между экономическими переменными*.

При этом стоит отметить, что уровень знаний математических основ у большинства студентов не соответствует требованиям, которые предъявляются при изучении экономической теории, проще говоря, им многое не понятно, а тем более нужность и важность изучаемого. Весьма спорен вопрос и о необходимости столь углубленного изучения математики на различных специальностях. Находит ли свое применение в дальнейшем изученная теория на практике, например, для экономистов, менеджеров, бухгалтеров, в управленческом секторе?

Считается, что математика используется для инвестиционных вычислений, моделировании рисков, для расчета маркетинговых стратегий, в статистике, для исследования случайных процессов. В бизнесе очень много проблем, где применяется математика, и во многих областях она применяется очень эффективно и успешно.

Математика помогает строить прогнозы, выбирать наиболее эффективную программу развития, исследовать покупательский спрос.

В большинстве своем математические методы находят свое применение для составления прогноза плана или отдельного решения, для оценки степени риска при случайном характере протекающих процессов, при выработке управленческих решений на ближайшую или дальнюю перспективу, для достижения определенной цели, при возможности описания ситуации с помощью языка математики, с привлечением математического моделирования.

Модель, как известно, это условный образ объекта, построенный для упрощения его исследования. При этом предполагается, что изучение модели дает новые знания об объекте, либо позволяет определить наилучшие решения в той или иной ситуации. Перевод любой текстовой задачи на математический язык, или иначе говоря, построение её математической модели, даёт удобство при решении и очевидную наглядность. При построении модели задача, как правило, упрощается, схематизируется, и задача описывается с помощью того или иного матема-

тического аппарата, тех или иных формул, уравнений, систем уравнений и т.д.

Реальные экономические задачи сложно описать математически. Так как, в действительности:

- 1) ресурсы, в некоторой степени, взаимозаменяемы;
- 2) объемы ресурсов не строго фиксированы, они могут продаваться, покупаться, сдаваться или браться в аренду;
- 3) цена продукта — величина изменчивая, она зависит от объема реализации;
- 4) интересы субъекта не всегда ограничиваются максимизацией прибыли;
- 5) на ситуацию могут влиять случайные факторы, и так далее.

Все вышесказанное можно отнести и к любой другой практической задаче и неэкономического содержания.

Сейчас реально существует и достигла значительных успехов новая отрасль науки об атмосфере — метеорологии, — отрасль, именуемая «численный прогноз погоды». Среди причин неточности численных прогнозов выделяют три основные: неточный учет тех или иных влияющих на погоду факторов, недостаточное количество или недостаточная точность данных наблюдений в начальный срок прогноза и приближенный характер решения уравнений. Именно математика открыла так называемый горизонт прогноза. Например, выяснилось, что никакие самые совершенные методы не позволяют строить прогнозы больше чем на две недели вперед.

Поэтому все это накладывает дополнительные сложности, как на функцию цели, так и на заданные в задаче ограничения, усложняя тем самым процесс решения. Именно поэтому необходимо изучить все реальные виды математических моделей и методы их решения, привлекая при этом различные понятия математики.

Возможность определения экономикой наиболее эффективных и желательных путей развития предопределяет ее способность практические рекомендации в рамках управленческих решений. В этом смысле развитие экономической науки дает определенную гарантию от грубых экономических ошибок и просчетов.

Но большинство студентов, уже через несколько лет по окончании обучения, забывают многие теоретические положения математики, не могут решить ряда даже простейших примеров: например, вычислить производную, найти криволинейный интеграл, рассчитать критический путь для реализации проекта. Возникают закономерные вопросы: а зачем вообще это необходимо было изучать в вузе, если в дальнейшей практической деятельности эти знания так нигде и негодились.

Главным при этом является тот факт, что не используемые знания постепенно забываются, вытесняются новыми практическими навыками. Но если при обучении был сделан акцент именно на практическую принадлежность получаемых знаний, то и в дальнейшей практической деятельности они могут найти свое применение.

Именно поэтому столь важен упор на практическую целесообразность изучаемых разделов.

Так, математика, изучаемая в вузе, находит свое применение и для прогнозирования различных процессов, в финансовом моделировании и анализе, в моделировании производственных процессов и управленческих процессов, показателей деятельности компании и так далее. Причём это необходимо доказывать не на словах, а при решении реальных задач.

Теория графов широко используется в логистике для описания потоков, задания маршрутов, например, схему дорог удобнее представить в виде ориентированного графа, и известными нам методами выбрать кратчайший путь. В настоящее время, прокладывая маршрут, нельзя не брать во внимание и пропускную способность магистралей, интерпретируя маршруты в графы, можно получить экономически выгодное решение.

При помощи теории нечетких множеств, методом нечеткого предпочтения, можно выбрать конкурентоспособный товар или услугу. Поэтому, математическая теория находит свое применение и в маркетингологии, при исследовании рынков различных экономических благ.

Настоящее время характеризуется резким расширением приложений математики, во многом связанным с

созданием и развитием средств вычислительной техники. В результате появления электронно-вычислительных машин с программным управлением менее чем за пятьдесят лет скорость выполнения арифметических операций возросла от 0,1 операции в секунду при ручном счёте до 10^{12} операций на современных серийных ЭВМ.

Расширение возможностей приложения математики обусловило математизацию химии, физики, экономики, биологии, геологии, географии, психологии, экологии, метеорологии, медицины и других областей знания. Однако без использования математических понятий трудно, а часто и невозможно, корректно сформулировать многие положения изучаемых курсов. Именно поэтому оптимальным представляется обучение по схеме: вначале преподавателю-лектору следует делать упор именно на решение задач, описывающих конкретные экономические ситуации, с конкретными числами, а после того, как студенты осознают значимость этих понятий, переходить на обобщение материала в целом. Именно такая схема и позволит сформулировать ответ на вопрос, озвученный вначале: «для чего изучаются определенные дисциплины столь углубленно, и где все изученное может найти практическое применение?»

Литература:

1. Абчук В.А. Математика для менеджеров и экономистов: учебник. — СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 2002. — 525 с.
2. Балацкий Е.В. Современная экономическая наука: общее и особенное (<http://www.kapital-rus.ru/articles/article/15950>)
3. Блауг М. Методология экономического науки, или Как экономисты объясняют. Пер. с англ. — М.: НП «Журнал Вопросы экономики», 2004. — 416 с.
4. Доу Ш. Математика в экономической теории: исторический и методологический анализ. — Журнал «Вопросы экономики», № 7 — 2006 г. — с. 53—72
5. Ильченко А.Н. Экономико-математические методы: Учебное пособие. — М.: Финансы и статистика, 2006. — 288 с.
6. Кундышева Е.С. Экономико-математическое моделирование: Учебник / Под науч.ред.проф. Б.А.Суслакова. — М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2008. — 424 с.

К вопросу об образовательном процессе в вузе в контексте его гармонизации

Чупрова Лариса Васильевна, кандидат педагогических наук, доцент
Магнитогорский технический университет им. Г.И. Носова

Сегодня чрезвычайно актуальным является вопрос об изменениях в образовательном процессе, в ходе которого формируется современная личность, активно проводятся попытки реформирования системы образования. Обращение к этой проблеме во многом связано с эволюцией философских воззрений, в соответствии с которыми в центр научной картины мира выдвигается человек.

Образовательный процесс как открытая самоорганизующаяся система в условиях глобализации, отличающаяся гибкостью организационной формы, содержания, средств и методов обучения, открытостью в когнитивной

и социально-эмоциональных сферах, требует соответствующего управления. Управление образовательным процессом основывается на общей теории управления системами, в которой под управлением понимается функция организованных систем, обеспечивающая их целостность, функционирование и развитие.

Под образовательным процессом понимается профессионально организованное взаимодействие педагога с обучающимися, включающее все элементы учебно-воспитательной работы. Понятия «образовательный» и «педагогический» процессы имеют много общего. Это

наличие структуры, компонентов, значения, функциональной направленности. Отличия: в центре образовательного процесса стоит ученик, и усилия всех педагогов направлены на его достижения. В центре педагогического процесса находится педагог. Он организатор и руководитель взаимодействиями с учащимися, внимателен к тому, что и как усваивают обучающиеся.

В педагогике педагогический процесс рассматривался в работах М.А. Данилова [2], Б.Г. Лихачева [6], Ю.К. Бабанского [1], И.П. Подласого [7]. Общим для всех является взгляд на педагогический процесс как взаимодействие его составляющих, выявление его целостности.

Педагогический процесс представляет собой определенную систему, компоненты которой — это содержание, средства, методы, формы взаимодействия взрослых и детей [5]. Слово «процесс» свидетельствует о протяженности во времени, а слово «педагогический» — о направленности на преобразование личности человека. Педагогический процесс имеет цель, содержание, деятельность и результат. Понятие «педагогический процесс» в специальной литературе употребляется в широком и узком смысле.

Педагогический процесс в вузе в широком смысле — это совокупность всех условий, средств, методов, направленных на решение одной глобальной задачи. Кроме глобальной задачи, педагогический процесс может быть направлен и на содержание какой-то узкой конкретной задачи (нравственного, эстетического воспитания). Решить эти задачи помогают педагогу различные методы, средства, формы организации. Конкретные задачи педагогического процесса взаимосвязаны, реализуются и решаются на фоне других задач воспитания и развития личности, так как педагогический процесс обладает целостностью, общностью и единством.

Целостность педагогического процесса можно понимать как внутреннее единство составляющих его компонентов, их гармоническое взаимодействие при относительной автономности. Целостность здесь выступает как синтетическое качество педагогического процесса, характеризующее высший уровень его развития, результат стимулирующих сознательных действий и деятельности субъектов, функционирующих в нём.

Образовательный процесс в вузе — это саморазвитие личности в культуре в процессе ее свободного и ответственного взаимодействия с педагогом системы образования и культурой при их помощи и посредничестве.

Цели образования — содействие и помощь человеку в овладении способами культурного самоопределения, самореализации и самореабилитации, в понимании самого себя.

Содержанием образовательного процесса должно стать не просто передача знаний, умений и навыков, а уравновешенное развитие физической, умственной, волевой, моральной, ценностной и др. сфер.

Знания — только один из элементов этой сложной и многогранной структуры, причем не самый существенный. В нее включаются ценностные ориентации личности, ее

нравственно-волевые черты, эмоциональные и физические характеристики.

«Личностные достижения» — достижения во всех сферах структуры личности; это: умение применять знания на практике; умение принимать решения и нести за них ответственность; умение противостоять обстоятельствам и находить выход в сложных ситуациях; способность выстраивать свою жизненную стратегию и следовать ей; способность отстаивать свои убеждения; способность контактировать с другими людьми и др.

Современная эпоха убеждает, что прогресс знания при недостатке культуры, нравственного развития порождает множество проблем, грозящих самому существованию человечества.

С точки зрения философов, осмысливающих проблемы современного образования, кризис образования порожден, прежде всего, ориентацией на знание, так как содержание школьных дисциплин на 20—30 лет отстает от содержания науки. Следовательно, если ставить целью формирование знаний, умений и навыков, то кризис непреодолим.

Философия образования исследует сущность, структуру и динамику образования как социально организованного канала внебиологического наследования.

Результат образовательной деятельности, воплощенный в понятии «образованность»: сертифицированный результат деятельности, определенный уровень освоения социального опыта [4].

Современное образование, основанное на интеграции различных методов и различных наук, способствует целостному осознанию мира и приросту креативного потенциала личности: козволюция человека, природы и общества обуславливает нравственные принципы гармонизации их сосуществования, а в среде образования — отход от предметной дифференциации научного знания как средства эффективности обучения и поиск оптимальных путей интеграции знания. Дифференцированное готовое знание формирует репродуктивное мышление. Интеграция же знаний невозможна без применения творческих усилий. Синергетический подход к образованию предполагает разработку вариативных моделей учебного процесса и содержания курсов, основополагающими принципами которых будут интеграция и творческое развитие личности. В синергетический подход к образованию органично вписывается метод системного анализа. Главное в нем — логически обоснованное исследование проблемы и использование соответствующих методов ее решения, которые могут быть разработаны в рамках других наук. Системный анализ предполагает междисциплинарность. Научная картина мира воссоздана методом системного анализа и представляет собой модель, в основе которой лежат данные конкретных наук о природе и обществе. Системный анализ — это не только методологическая основа научных исследований и разработки новых технических и управленческих решений. Его можно расценивать как инструментальный для рационального овладения знаниями, постижения их природы, способов их запоминания и систематизирования. Он

помогает осмыслению новых знаний. Овладение навыками системного анализа способствует формированию творческого мышления, реинтеграции информации на новом качественном уровне с пониманием системных связей. Один древний мудрец утверждал, что унция знания стоит фунта информации, а унция понимания — фунта знаний. Только хорошо понятое знание дает качественный прирост личности. Говоря о понимании, следует различать логическое понимание, обеспечивающее репродуктивное усвоение информации, и глубинное понимание, т.е. всестороннее овладение предметом размышления, при котором становятся возможными «домысливание» и творческая деятельность.

В обществе можно выделить два фундаментальных процесса — производство материальных и производство духовных ценностей. Сфера материального производства обеспечивает удовлетворение потребностей человека и возможность реализации его способностей. Система образования вместе с другими государственными институтами культуры и религии готовит главную ценность общества — Человека. По выражению И.А. Ильина «жизнь вообще имеет смысл и может совершенствоваться только тогда, когда бережется и растится качество; нет его — и гибель становится неминуемой. А качество творится и обеспечивается прежде всего и больше всего культурой личного духа» [3].

Качественное функционирование сферы материального производства возможно лишь при условии компетентности персонала. Язык компетенций должен повысить эффективность как образовательных процессов, так и процессов производства.

Гармонизацию образовательного процесса вуза необходимо проводить по спектрам компетенций выпускника и рабочего места (должности) для того, чтобы адекватно отразить требования НРК и профессиональных стандартов. Структура макета федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) содержит общекультурные и профессиональные компетенции.

В настоящее время проводится значительная научно-поисковая работа по определению показателей и критериев оценки качества образования. Вместе с тем, основной акцент в этих исследованиях сделан на итоговые результаты, и недостаточное внимание уделяется функциональным характеристикам непрерывного образовательного процесса в школе, к числу важнейших из которых относится характер взаимоотношений между субъектами образовательной деятельности. Возникает теоретическая необходимость выявления и определения аксиологических основ педагогических взаимоотношений между субъектами образовательной деятельности в высшей школе. Под педагогическими взаимоотношениями мы понимаем взаимоотношения, которые складываются в результате субъект-субъектного педагогического взаимодействия между участниками образовательного процесса.

В ходе педагогического взаимодействия между различными субъектами образовательной деятельности воз-

никают смысловые барьеры, значительно снижающие уровень взаимопонимания между преподавателями и студентами. Управление процессом гармонизации взаимоотношений будет способствовать преодолению таких барьеров.

Гармонизация образовательного процесса в вузе представляет собой процесс достижения определенного уровня взаимопонимания между субъектами образовательной деятельности, оказывающий конструктивное влияние на личностно и социально значимые результаты деятельности высшей школы.

Необходимо отметить, что гармонизация активно исследовалась в контексте коммунистического воспитания, нацеленного на формирование гармонично развитой личности. Однако, как показали результаты социального развития и образования в советских вузах, нельзя гармонизировать личность, не гармонизируя педагогические отношения. В последнее время гармонизация рассматривается как принцип (Ш.А. Амонашвили, В.И. Загвязинский), стратегия (В.Н. Сагатовский, Ю.С. Запесоцкий) педагогической деятельности. Вместе с тем, гармонизация педагогических взаимоотношений субъектов образования как фактор, повышающий эффективность модернизации высшей школы, еще недостаточно изучена в теоретическом и технологическом плане.

На наш взгляд, можно выделить следующие противоречия:

- между существующей тенденцией гуманизации и демократизации педагогических взаимоотношений в вузе, предполагающей повышение уровня взаимопонимания субъектов образовательной деятельности, и доминирующими административным и формально-ролевым подходами к управлению педагогическими взаимоотношениями;
- между возрастающей субъектностью обучающихся и объектным отношением педагогов;
- возрастание субъектности педагогов и студентов не приводит практически к возрастанию взаимопонимания между ними.

Это определило проблему исследования, которая заключается в поиске, выборе теоретических основ и разработке практической управленческой технологии гармонизации педагогических взаимоотношений между субъектами образовательной деятельности в высшей школе.

Гармонизация образовательного процесса в вузе взаимоотношений должна предусматривать повышение уровня взаимопонимания между субъектами образования в отношении реализации требований педагогических принципов работы вуза.

Управление процессом гармонизации педагогических взаимоотношений между субъектами образовательной деятельности высших учебных заведений является важнейшим фактором, оказывающим положительное влияние на повышение социально-направленных показателей ее деятельности;

Эффективным способом повышения уровня гармонизации педагогических взаимоотношений субъектов обра-

звательной деятельности будет управленческая технология, основанная на педагогическом мониторинге.

Профессиональная подготовка специалиста ориентирована сегодня на становление профессиональной компетентности, при этом компетентность специалистов становится определяющей в решении профессиональных задач, следовательно, обеспечить новое качество подготовки специалистов в высшем профессиональном образовании возможно, если определить ядро общепрофессиональной (универсальной) компетенции, которая обеспечивает решение задач взаимодействия в профессиональной дея-

тельности, а также определить условия ее становления в процессе профессионального образования специалистов.

Таким образом, конкретному обществу соответствует определенный тип образования, поскольку цели образования — социальные цели, образование — это механизм подготовки человека к условиям совместного существования в обществе. Гармонизация образовательного процесса в вузе взаимоотношений должна предусматривать повышение уровня взаимопонимания между субъектами образования в отношении реализации требований педагогических принципов работы вуза.

Литература:

1. Бабанский Ю.К. Оптимизация педагогического процесса / Ю.К. Бабанский — М., 2001.
2. Данилов, М.А. Дидактика / М.А. Данилов — М., 1965.
3. Ильин И.А. Собр. соч.: в 10 т. Т.1. — / И.А. Ильин — М.: Русская книга, 1993. С. 90—93.
4. Заика И.Т. Модель оценки процесса управления знаниями / И.Т. Заика, Н.И. Гительсон, Н.Л. Скокова // Стандарты и качество. — 2007. — № 8. — С. 55.
5. Лихачев Б.П. Курс лекций. Изд. 4-е. перераб. и доп. / Б.П. Лихачёв — М.: Юрайт — М., 2001. — С. 70.
6. Лихачев Б.Г. Педагогика / Б.Г. Лихачёв — М., 2011.
7. Подласый И.П. Педагогика. В 2 Т. / И.И. Подласый — М.: Норма, 2009. С. 86—87.

Методы оценки уровня готовности студентов вуза к научно-исследовательской деятельности

Шадчин Игорь Владимирович, аспирант
Челябинский государственный университет

В данной статье рассматривается комплекс методов диагностики уровня готовности студентов к научно-исследовательской деятельности. Описываются результаты оценивания уровня готовности студентов к научно-исследовательской деятельности с использованием предложенного диагностического инструментария.

Ключевые слова: научно-исследовательская деятельность студентов, уровень готовности, диагностика, готовность студентов к научно-исследовательской деятельности.

Schadchin Igor Vladimirovich Post-graduate Chair of General and Professional Pedagogy Chelyabinsk State University, Chelyabinsk.

Methods of estimation of level of preparedness of students of high school to scientific-research activities.

The article deals with the complex of methods of diagnostics of level of preparedness of students to scientific-research activities. We describe the results of estimating the level of preparedness of students to scientific-research activities with the use of the offered diagnostic tool.

Keywords: scientific-research activities of students, level of preparedness, diagnostics, preparedness of students to scientific-research activities.

Изменившиеся социально-экономические условия на современном этапе развития общества привели к прогрессивным инновациям в высшем образовании. В условиях информатизации, глобализации, технологизации

образования, интеграции науки, образования и производства повышаются требования к выпускникам вузов. В настоящее время перед вузами стоит задача подготовки специалиста, способного к профессиональному самораз-

вitiю, готового к осуществлению научно-исследовательской деятельности в той или иной области знаний.

Одним из важных аспектов решения данной задачи является разработка наиболее точного диагностического инструментария для комплексной оценки уровня готовности студентов к научно-исследовательской деятельности.

Проведенный анализ научной литературы показывает, что различные стороны проблемы диагностики уровня готовности студентов к научно-исследовательской деятельности рассмотрены рядом педагогов и психологов [4,5,6 и др.]. Данная проблематика не нова, однако и по сей день не теряет своей актуальности и остроты.

В частности, Е.Ю. Никитиной [6] считает, что наличие у студентов положительной мотивации к занятию научным исследованием выступает в качестве ведущего критерия их готовности к успешной научно-исследовательской деятельности. В работе А.В. Курганова [5] приоритет отдается диагностике деятельностного компонента готовности, именно по уровню развития исследовательских умений и навыков, по мнению автора, можно объективно судить о степени сформированности готовности к научно-исследовательской деятельности. На наш взгляд, необходимо в равной степени учитывать уровень сформированности всех выявленных компонентов готовности студентов к научно-исследовательской деятельности.

Анализ проблемы диагностики уровня готовности студентов к научно-исследовательской деятельности предполагает рассмотрение таких ключевых понятий как диагностика, научно-исследовательская деятельность студентов, готовность студентов к научно-исследовательской деятельности.

Вслед за В.И. Загвязинским, под диагностикой будем понимать «процесс и способы определения степени развития личностных качеств, затруднений в обучении, развитии, общении, освоении профессии, а также эффективности функционирования и развития психологических систем, технологий, методик, педагогических проектов» [1, с 197].

Солидаризируясь с М.И. Колдиной, научно-исследовательскую деятельность студентов будем трактовать как «вид творческой, познавательной деятельности, направленной на овладение студентами самостоятельной теоретической и экспериментальной работой, современными методами научного исследования, техникой эксперимента» [4, с 42].

На основании анализа научной литературы, сущности понятия «научно-исследовательская деятельность студентов» нами было сформулировано определение «готовности студентов к научно-исследовательской деятельности», которая рассматривается нами как личностное образование, определяющее состояние личности субъекта и включающее мотивационно-ценностное отношение к этой деятельности, систему методологических знаний, исследовательских умений, позволяющих продуктивно их использовать при решении возникающих профессионально-педагогических задач.

Структура готовности студентов к научно-исследовательской деятельности включает в себя следующие взаимосвязанные компоненты: мотивационный, характеризующий познавательный интерес, мотивацию исследовательской деятельности; ориентационный, включающий представления о методологии научного исследования и способах научно-исследовательской деятельности; деятельностный, определяющий владение умениями и навыками научно-исследовательской деятельности; рефлексивный, включающий самооценку и самоанализ собственной научно-исследовательской деятельности, определение путей саморазвития в научном познании.

В соответствии с определенными компонентами разработаны одноименные критерии: мотивационный, ориентационный, деятельностный, рефлексивный.

На основе разработанных критериев определены уровни сформированности готовности студентов к научно-исследовательской деятельности:

- высокий уровень характеризуется пониманием значимости научно-исследовательской деятельности, интересом к научно-исследовательской деятельности, владением логикой научного исследования, способностью самостоятельно спланировать собственную исследовательскую работу и реализовать ее, способностью анализировать собственную деятельность и выявлять способы и пути саморазвития);

- средний уровень характеризуется поверхностным представлением о научно-исследовательской деятельности, несформированностью навыков научно-исследовательской деятельности, неустойчивым интересом к изучаемым дисциплинам и научно-исследовательской деятельности, неполным владением базовыми знаниями и умениями, стремлением к самообразованию, но не всегда адекватным оцениванием собственной деятельности);

- низкий уровень характеризуется неустойчивым интересом к изучаемым дисциплинам, непониманием социальной и личностной значимости научно-исследовательской деятельности, неумением работать с литературой, видеть проблему, выделять противоречие, неспособностью самостоятельно выстроить логику исследования, недостаточной удовлетворенностью собственной деятельностью, незначительной рефлексией своей деятельности, не всегда адекватной самооценкой, фрагментарным самоанализом.

В нашей работе мы предлагаем комплекс методов оценки уровня готовности студентов к научно-исследовательской деятельности, который применялся нами для диагностики студентов «Института Психологии и Педагогики» ФГБОУ ВПО «Челябинский Государственный Университет» в составе 155 человек.

Нами была разработана анкета «Определение уровня готовности студентов вуза к научно-исследовательской деятельности», которая была предложена студентам различных курсов обучения. Анкета содержит в себе блоки вопросов, каждый из которых направлен на оценку уровня

сформированности определенного компонента готовности к научно-исследовательской деятельности. Далее рассмотрим данные блоки вопросов более подробно.

В вопросах, нацеленных на диагностику мотивационного компонента готовности, респондентам предлагалось отметить наиболее значимые мотивы, побуждающие к занятию научно-исследовательской деятельностью (познавательные, профессионального развития, самоактуализации, получения материальных благ, морального поощрения, самореализации, социального одобрения, достижения успеха и др.). Ряд вопросов выявлял степень выраженности у респондентов интереса к тем или иным аспектами организации и осуществления научного исследования. Анкета, в свою очередь, содержит перечень открытых вопросов, в которых респондентов просят указать причины снижения мотивации к занятию научно-исследовательской деятельностью, предложить методы поддержки и стимулирования мотивации к осуществлению научного исследования и др. Также нами была использована «Методика изучения мотивации обучения в вузе Т.И. Ильиной» [2]. В данной методике нас, прежде всего, интересовали шкалы «приобретение знаний» и «получение диплома». Применение методики «Мотивация учения студентов вуза» С.А. Пакулиной, М.В. Овчинникова [7] позволяет выявить степень выраженности внутренней учебно-познавательной мотивации студентов (мотивы поступления в вуз, познавательные мотивы, релевантные профессиональные мотивы).

Уровень владения исследовательскими умениями и навыками выявляла группа вопросов, в которых респондентам предлагалось провести их самодиагностику. К примеру, студентам предлагалось проанализировать какие умения и навыки осуществления научного исследования они усвоили лучше всего в процессе обучения в вузе. Респондентов просили ознакомиться с перечнем выделенных в анкете исследовательских умений и оценить уровень владения этими умениями (умение формулировать тему, цель и задачи исследования, разрабатывать диагностический инструментарий исследования, использовать справочно-библиографический аппарат библиотеки, умение организовывать тестирование, анкетирование, подготовить доклад по результатам выполненной работы и др. Анкета включала в себя и ряд заданий на демонстрацию умений и навыков работы с научной информацией. Например, респонденту предлагалась тема исследовательской работы, далее его просили сформулировать цель, объект, предмет предполагаемого исследования, спроектировать его основные этапы.

Диагностика уровня сформированности рефлексивного компонента готовности к научно-исследовательской деятельности осуществлялась с помощью перечня

вопросов, в которых респондентам предлагалось оценить уровень своих рефлексивных умений, способность к анализу собственной научно-исследовательской деятельности (умение выявлять причины затруднений в организации и проведении исследования, умение осуществлять пошаговую организацию исследовательской деятельности, умение соотносить полученные результаты с целями исследовательской деятельности, понимать причины поведения другого субъекта в процессе совместной научно-исследовательской деятельности и др.). Также нами была использована методика А.В. Карпова «Диагностика Рефлексии» [3], которая позволяет выявить уровень рефлексивности респондента (высокий, средний, низкий).

В процессе осуществления диагностики мы исходили из того, что только обобщение полученных по каждому компоненту результатов позволит выявить целостную картину уровня готовности студентов к научно-исследовательской деятельности.

Анализ результатов полученных в ходе диагностики студентов показал, что 90 % респондентов испытывают значительные затруднения при организации научно-исследовательской деятельности; для 74 % опрошенных сложность вызывает подготовка доклада по результатам исследования; 84 % респондентов считают, что в вузе создано недостаточно условий для стимулирования мотивации студентов к занятию научно-исследовательской деятельностью. Кроме того, 75,4 % студентов имеют низкий уровень готовности к научно-исследовательской деятельности, 16,2 % — средний и всего 8,4 % — высокий.

Мы провели письменный опрос 22 преподавателей института с использованием разработанной анкеты и выявили следующее: все преподаватели отмечают, что у студентов наблюдаются значительные затруднения в организации и осуществлении научно-исследовательской деятельности. Особенно значимыми являются проблемы при выявлении объекта, предмета, целей и задач исследования, подготовке докладов по результатам исследования. Тем самым, результаты опроса преподавателей также подтвердили наличие у студентов ряда серьезных проблем при осуществлении научно-исследовательской деятельности.

Таким образом, в нашей работе был рассмотрен представленный диагностический инструментарий, который может с успехом использоваться для комплексной оценки уровня готовности студентов к научно-исследовательской деятельности.

Данный диагностический инструментарий позволит не только выявить уровень готовности студентов к научно-исследовательской деятельности, но и определить наиболее значимые затруднения, с которыми они сталкиваются в ходе организации научного исследования.

Литература:

1. Загвязинский В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования: Учебное пособие. — М.: «Академия», 2005. — 208 с.

2. Ильин Е.П. Мотивации и мотивы. — СПб: «Питер», 2002. — 512 с.
3. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики. /А.В. Карпов // Психологический Журнал — 2003. — №5. С. 45–57.
4. Колдина М.И. Подготовка к научно-исследовательской деятельности будущих педагогов профессионального обучения в вузе: дисс. ... канд. пед. наук. — Нижний Новгород, 2009. — 189 с.
5. Курганов А.В. Формирование готовности студентов гуманитарного вуза к психолого-педагогическому исследованию: дисс. ... канд. пед. наук. — Казань. 2009. — 195с
6. Никитина Е.Ю. Формирование готовности студентов педагогического вуза к научно-исследовательской деятельности средствами проблемного обучения: дисс. ...канд. пед. наук. — Новокузнецк. 2009. — 182 с.
7. Пакулина С.А. Адаптивные способности студентов педвуза: структура, факторы и средства развития: дис. ... канд. психол. наук. — Челябинск. 2004.— 182 с.

Технологические аспекты организации самостоятельной познавательной деятельности студентов педагогического вуза в условиях взаимодействия со школой

Щербакова Елена Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент, декан факультета «Финансы и кредит» Московский государственный гуманитарный педагогический институт

Одной из центральных проблем, стоящих сегодня перед высшей школой, является повышение качества подготовки специалиста. Будущий педагог должен не только получать предметные знания, овладевать умениями и навыками использования этих знаний, но и уметь самостоятельно приобретать новые научные знания. В этой связи всё большее значение приобретает самостоятельная познавательная деятельность студентов.

На наш взгляд, организация самостоятельной деятельности, ее планирование, формы и методы, система отслеживания результатов являются одним из наиболее слабых мест в практике вузовского образования и все таки одной из малоисследованных проблем педагогической теории, особенно применительно к современной образовательной ситуации.

Систематическая, управляемая преподавателем самостоятельная познавательная деятельность студента становится доминантой в современных условиях перехода к многоступенчатой подготовке специалистов.

Мы считаем, что самостоятельную работу студентов целесообразно проводить как в аудиторных условиях, где решение педагогических задач организуется через моделирование образовательных и педагогических ситуаций близких к реальным, так и на базе образовательных учреждений, где студенты к примеру проходят педагогическую практику или используют образовательные учреждения как базу для написания дипломных и курсовых работ (в школах, ДОУ, учреждений психолого-педагогической поддержки и сопровождения учащихся, специализированных детских учреждениях, домах творчества юных, государственных органов управления образованием и др.) Такая организация самостоятельной деятельности позволяет решать практические педагогические задачи в реальных условиях.

В рамках организации педагогической практики студентов можно составить типовые задания для самостоятельной работы и включить их в Программу прохождения практики:

Типовые задания для самостоятельной работы могут формулироваться примерно по следующим направлениям профессионально-педагогической деятельности с учетом интересов студентов:

- анализ педагогических ситуаций и педагогических проблем;
- анализ педагогического опыта;
- разработка программ педагогической диагностики;
- проектирование этапов педагогической деятельности, проектирование образовательных программ, учебных программ;
- конструирование различных форм сотрудничества и взаимодействия с детьми разного возраста;
- освоение различных профессионально-педагогических ролей.

Нами разработана Программа курса для студентов и аспирантов **«Организация самостоятельной деятельности на разных уровнях обучения»**, в которой предусмотрено формирование следующих приемов учебной работы:

- «приемы смысловой переработки текста», укрупнение учебного материала, выделение в нем исходных идей;
- приемы культуры чтения и культуры слушания, приемы краткой и наиболее рациональной записи (выписки, планы, тезис, конспект, аннотация, реферат, рецензия, общие приемы работы с книгой);
- общие приемы запоминания (структурирование учебного материала, использование особых приемов мнемotechnики с опорой на образную и слуховую память);

— общие приемы поиска дополнительной информации (работа с библиографическими материалами, справочниками, каталогами, словарями, энциклопедиями) и ее хранения в домашней библиотеке;

— приемы подготовки к экзаменам, зачетам, семинарам, лабораторным работам;

— приемы рациональной организации времени, учета и затрат времени, разумного чередования труда и отдыха.

Предлагаемый нами курс предусматривает как формирование общих приемов организации умственного труда, так и конкретные приемы учебной работы, например работы с текстом. Сформированность таких умений служит одной из главных предпосылок и основой самостоятельной работы школьников и студентов над всеми учебными предметами.

Наш курс включает в себя Программу обучения способам самостоятельной работы куда входит:

— диагностирование обучающимся собственной познавательной потребности в расширении, углублении, совокупности знаний, получаемых в школе, вузе;

— определение цели самостоятельной работы — ближайшей и отдаленной, т.е. ответ на вопрос, нужна ли она для удовлетворения познавательной потребности или, например, для продолжения обучения;

— разработка конкретного плана, долгосрочной и ближайшей программы самостоятельной работы.

— определение формы и времени самоконтроля. Целесообразно, чтобы формой контроля студент выбрал выполнение конкретного вида работы (проект, перевод, реферат и др.), которая кому-то нужна, необходима, т.е. чтобы результаты работы были лично значимы и для него, и для других.

Огромную помощь в организации СРС могут оказать сегодня информационные компьютерные технологии и другие программные продукты, позволяющие имитировать модели реальных процессов с учётом вероятностного характера окружающей реальности.

Относительно недавно в практике вузовского преподавания стали применяться *интерактивные* методы обучения. Они располагают значительными возможностями в плане развития самостоятельной познавательной активности студентов. Это прежде всего, диалоговое обучение, в ходе которого осуществляется взаимодействие преподавателя и обучаемого.

Особенности этого взаимодействия состоят в следующем:

— пребывание субъектов образования в одном смысловом пространстве;

— совместное погружение в проблемное поле решаемой задачи, т.е. включение в единое творческое пространство;

— согласованность в выборе средств и методов реализации решения задачи;

— совместное вхождение в близкое эмоциональное состояние, переживание созвучных чувств, сопутствующих принятию и осуществлению решения задач.

При использовании интерактивных методов обучаемый становится полноправным участником процесса восприятия, его опыт служит основным источником учебного познания. Преподаватель не даёт готовых знаний, но побуждает обучаемых к самостоятельному поиску. Преподаватель отказывается от роли «фильтра», пропускающего через себя учебную информацию, и выполняет функцию помощника в работе, одного из источников информации.

Активно используются компьютерные сети и современные коммуникации для проведения консультаций, конференций, переписки и обеспечения обучаемых учебной и другой информацией из электронных библиотек, баз данных и систем электронного администрирования.

К интерактивным методам организации самостоятельной деятельности студентов относятся презентации с использованием различных вспомогательных средств: доски, книг, видео, слайдов, компьютеров и т.п.

Для эффективности СРС необходимо выполнить ряд условий:

1. обеспечение правильного сочетания аудиторной и самостоятельной работы.

2. методически правильная организация работы студента в аудитории и вне её.

3. обеспечение студентов необходимыми методическими материалами с целью превращения процесса самостоятельной работы в процесс творческий.

4. контроль за организацией и ходом самостоятельной работы и мер, поощряющих студента за её качественное выполнение.

В заключение хочется отметить что активная самостоятельная работа студентов возможна только при наличии серьезной и устойчивой мотивации.

Самый сильный мотивирующий фактор — это подготовка к дальнейшей эффективной профессионально-педагогической деятельности.

Рассмотрим внутренние факторы, способствующие активизации самостоятельной работы. Среди них можно выделить следующие:

1. Полезность выполняемой работы. Если студент знает, что результаты его работы будут использованы в лекционном курсе, в методическом пособии, в лабораторном практикуме, при подготовке публикации или иным образом, то отношение к выполнению задания существенно меняется в лучшую сторону и качество выполняемой работы возрастает.

2. Участие студентов в творческой деятельности. Это может быть участие в научно-исследовательской, опытно-конструкторской или методической работе.

3. Важным мотивационным фактором является интенсивная педагогика. Она предполагает введение в учебный процесс активных методов, прежде всего игрового тренинга, в основе которого лежат инновационные и организационно-деятельностные игры.

4. Участие в олимпиадах по учебным дисциплинам, конкурсах научно-исследовательских или прикладных работ и т.д.

5. Использование мотивирующих факторов контроля знаний (накопительные оценки, рейтинг, тесты, нестандартные экзаменационные процедуры). Эти факторы при определенных условиях могут вызвать стремление к состязательности, что само по себе является сильным мотивационным фактором самосовершенствования студента.

6. Поощрение студентов за успехи в учебе и творческой деятельности (стипендии, премирование, поощрительные баллы) и санкции за плохую учебу. Например, за работу, сданную раньше срока, можно проставлять повышенную оценку, а в противном случае ее снижать.

7. Индивидуализация заданий, выполняемых как в аудитории, так и вне ее, постоянное их обновление.

8. Мотивационным фактором в интенсивной учебной работе и, в первую очередь, самостоятельной является личность преподавателя. Преподаватель может быть примером для студента как профессионал, как творческая личность. Преподаватель может и должен помочь студенту раскрыть свой творческий потенциал, определить перспективы своего внутреннего роста.

Вся система обучения в педагогическом вузе должна быть подчинена основополагающей идее — воспитанию настоящих профессионалов своего дела, компетентных специалистов.

10. ОБРАЗОВАНИЕ ВЗРОСЛЫХ, САМООБРАЗОВАНИЕ

Инновационные технологии организации самостоятельной работы студентов технических вузов заочного и дистанционного обучения – категории взрослых обучаемых

Бесперстова Елена Николаевна, старший преподаватель
Самарский государственный университет путей сообщения

В конце 70-х годов минувшего века мировое сообщество стало ставить достижение социально-экономической стабильности и благоприятные перспективы развития общества в прямую зависимость от образования взрослых. Проблемы профессионального образования взрослых стали активно разрабатывать все развитые страны мира, они попали и в сферу пристального внимания международных организаций. Были сформированы идеи концепции «образования на протяжении всей жизни». Способность человека успешно справляться с вызовами и изменениями в окружающем его мире всё больше и больше отстает от темпов этих изменений и поэтому выходом из этой ситуации видел в доведении компетенции поколения взрослых людей до того уровня, который необходим для их деятельности, адекватной условиям непрерывных изменений окружающего мира. Модель обучения взрослых людей должна учитывать свойства и характеристики взрослого человека, имеющего возрастные физиологические и психологические особенности, наделённого определённым жизненным опытом и социальным статусом, нравственной зрелостью и экономической независимостью, уровнем самосознания, достаточным для ответственного самоуправления поведения [1, с. 167].

Основное от этих отличий состоит в перенесении ответственности за организацию процесса обучения на самого обучающегося при одновременном предоставлении ему ряда свобод в выборе содержания и организационных форм учебной деятельности. Все эти особенности обучения присутствуют в заочной и дистанционной формах обучения. Заочное образование выступает неотъемлемой компонентой высшей школы России начиная с 30-х годов прошлого века, сочетая в себе как традиционные черты, так и специфические особенности. Сейчас заочная форма обучения в вузах может стать мощным ресурсом развития профильного обучения, процессов подготовки и переподготовки кадров высшей квалификации. Заочное образование в последние годы претерпело весьма существенные изменения. На смену традиционному заочному образованию постепенно приходит дистанционное, появившееся в результате развития высоких технологий. В последнее время

дистанционное обучение (ДО) стало глобальным явлением, изменившим облик образования во многих странах мира.

Мировая телекоммуникационная инфраструктура даёт сегодня возможность создания систем массового непрерывного самообучения, всеобщего обмена информацией, независимо от временных и пространственных поясов. Дистанционное образование войдёт в XXI век как самая эффективная система подготовки и непрерывного поддержания высокого квалификационного уровня специалистов. Из общих принципов применительно к ДО наиболее значимым и объёмным становится принцип гуманизации ДО. Это следует даже из перечня потенциальных потребителей ДО, в числе которых присутствуют люди пенсионного возраста, беременные женщины, инвалиды и раненые в результате боевых действий в горячих точках, офицеры, уволенные в запас и стремящиеся получить гражданское образование, а также взрослые люди, обременённые семьями и работой, считающие, что ДО единственно возможный способ приобрести новые знания и навыки, необходимые на стремительно эволюционирующем рынке труда. В сложившейся социально-экономической ситуации, когда возможности поездок студентов в вуз сопряжены со значительными трудностями, требуется приближение вуза к студенту. Его внедрение в систему подготовки кадров без отрыва от основной деятельности расширяет круг потребительских образовательных услуг, в том числе в малодоступных и малонаселённых регионах страны, сельских районах, удалённых от учебных, научных и культурных центров.

Качество профессиональной подготовки студентов, обучающихся по заочной и дистанционной форме обучения в значительной степени зависит от преобразования образования, которое предполагает:

- создание адаптированной организационно-управляемой модели заочной и дистанционной форм обучения в университете;
- разработку и реализацию технологий и средств дистанционного обучения; внедрение интерактивных форм и методов обучения с использованием новейшей компьютерной и аудио-, видеотехники;

— создание преподавательско-тьютерной среды.

Так, например, для помощи студентам технических вузов как заочного, так и дистанционного обучения в освоении важной для них курса высшая математика, на кафедре «Высшая математика» Самарского государственного университета путей сообщения разрабатывается и внедряется учебно-методическое пособие по технологии модульного обучения. В качестве модуля выступает определённая порция учебного материала — тема, отдельные её разделы, параграфы. Для курса высшей математики отдельными модулями обычно выделяются такие разделы как определители, матрицы, векторная алгебра, производная и её геометрический смысл, неопределённый интеграл и т.д.

Учебно-методическое пособие [4] создается для организации самостоятельной работы студентов при изучении векторной алгебры на основе матричной модели познавательной деятельности, согласно которой усвоение учебного материала студентами происходит в результате поэтапного движения по элементам познава-

тельно-деятельностной матрицы [2,3]. Оно состоит из четырех модулей, каждый из которых имеет различный уровень сложности. Выполнение заданий начинается с Y_{11} — задач первого уровня и, постепенно двигаясь по зигзагообразной линии к самому сложному заданию четвёртого уровня Y_{44} .

С целью эффективного формирования системности знаний студентов предлагается усвоение учебного материала начинать с решения задач первого модуля, самого простого, в котором представлено 30 задач первого уровня сложности, который включает четыре учебных элемента $Y_{ij}, i = \overline{1,4}$. Для удобства студентов в пособии перед учебными заданиями и примерами даётся краткое изложение теоретических понятий и определений. Учебный материал дозируется отдельными тематическими пунктами и в каждой теме приведено по 9 заданий для самостоятельной работы.

Разберём задачу первого уровня сложности на основании познавательно-деятельностной матрицы: найти угол между векторами $\vec{a} = (29; 11; -6)$ и $\vec{b} = (5; -1; 6)$.

Таблица 1

Учебные элементы	Последовательность действий
Y_{11} — отражение на уровне узнавания	Представляет собой понимание смысла задачи, т.е. нахождение угла между векторами.
Y_{21} — осмысление на уровне узнавания	Для этого необходимо использовать формулу скалярного произведения и выразить $\cos(\vec{a} \wedge \vec{b}) = \frac{\vec{a} \cdot \vec{b}}{ \vec{a} \cdot \vec{b} }$
Y_{31} — алгоритмирование на уровне узнавания	$\cos(\vec{a} \wedge \vec{b}) = \frac{\vec{a} \cdot \vec{b}}{ \vec{a} \cdot \vec{b} } = \frac{98}{\sqrt{998} \cdot \sqrt{5^2 + (-1)^2 + 6^2}} \approx 0,394$
Y_{41} — контролирование на уровне узнавания	Так как $-1 \leq 0,394 \leq 1$, получаем $\angle(\vec{a} \wedge \vec{b}) = \arccos 0,394$

Ответ: $\angle(\vec{a} \wedge \vec{b}) = \arccos 0,394$

После успешного усвоения которых, студент может переходить к следующему, более сложному уровню. Второй модуль состоит из задач II уровня сложности, насчитывающих восемь учебных элементов: $Y_{11}, Y_{12}, Y_{21}, Y_{22}, Y_{31}, Y_{32}, Y_{41}, Y_{42}$. Таких задач в учебно-методическом комплексе 17. Размер познавательно-деятельностной матрицы в этом случае 4×2 .

Третий модуль состоит из задач III уровня сложности, которые содержат двенадцать учебных элементов: $Y_{11}, Y_{12}, Y_{13}, Y_{21}, Y_{22}, Y_{23}, Y_{31}, Y_{32}, Y_{33}, Y_{41}, Y_{42}, Y_{43}$. Размер познавательно-деятельностной матрицы в этом случае 4×3 .

Четвёртый модуль состоит из задач IV уровня сложности, состоящего из шестнадцати учебных элементов: $Y_{11}, Y_{12}, Y_{13}, Y_{14}, Y_{21}, Y_{22}, Y_{23}, Y_{24}, Y_{31}, Y_{32}, Y_{33}, Y_{34}, Y_{41}, Y_{42}, Y_{43}, Y_{44}$. Размер познавательно-деятельностной матрицы в этом случае 4×4 .

В конце каждого уровня приведен блок самопроверки, состоящий из тестов соответствующего уровня сложности и методики самостоятельного оценивания своего уровня знаний. Рассмотрим пример тестового задания первого уровня сложности.

Таблица 2

Задание	Этапы решения		Варианты ответов
Найти скалярное произведение	Y_{11}	Условие задачи заключается в вычислении...	1. скалярного произведения векторов 2. проекции вектора \vec{a} на вектор \vec{b} 3. сложение модулей векторов

векторов \vec{a} и \vec{b} , если	Y_{21}	Решение задачи можно осуществить...	1. сложением координат векторов 2. вычитанием координат векторов 3. скалярным умножением векторов
$\vec{a} = (-5; 4; 2)$ и $\vec{b} = (2; -3; 1)$	Y_{31}	Алгоритм решения можно представить в виде...	1. $\vec{a} \cdot \vec{b} = (-5 + 2; 4 - 3; 2 + 1)$ 2. $\vec{a} \cdot \vec{b} = (-5 - 2; 4 + 3; 2 - 1)$ 3. $\vec{a} \cdot \vec{b} = (-5 \cdot 2 + 4 \cdot (-3) + 2 \cdot 1)$
	Y_{41}	Окончательный ответ:	1. $\vec{a} \cdot \vec{b} = -20$; 2. $\vec{a} \cdot \vec{b} = (-7; 7; 1)$; 3. $\vec{a} \cdot \vec{b} = (-3; 1; 3)$

Считается, что студент освоил тему и может перейти к следующему уровню сложности, если он решил не менее 70 % тестового задания. В результате самоконтроля студент определяет свои оценки. Так, при решении от 70 до 80 % тестового задания студент заслуживает оценки «удовлетворительно», от 80 до 90 % — оценки «хорошо» и от 90 до 100 % — «отлично». Если студентом выпол-

нено менее 70 % задания, то он не заслуживает положительной оценки и ему необходимо еще раз проработать материал соответствующего уровня сложности. Если студентом усвоено более 70 % заданий первого уровня сложности, он может перейти к выполнению заданий второго, более сложного, уровня.

Таблица 3

Сводные данные по распределению учебной информации для тестирования в каждом модуле

Уровни учебных заданий	1	2	3	4	Общее количество
Всего заданий	31	17	4	4	56
Всего учебных элементов	124	136	48	64	372

Таким образом, из таблицы видно, что для того чтобы после проверки результатов тестирования первый модуль считался усвоенным, необходимо из предложенных 31 задания, которые содержат всего 124 учебных элемента, выполнить на оценку «удовлетворительно» от 70 % до 80 % от общего количества учебных элементов, т.е. (87;99), для оценки «хорошо» необходимо выполнить от 80 % до 90 % от общего числа учебных элементов, т.е. (99,112), на оценку отлично необходимо выполнить от 90 % до 100 % от общего числа учебных элементов, т.е. (112,124).

Освоив первый модуль, студент приобретает следующие математические компетенции: иметь представление, что такое вектор, какие действия можно производить с вектором, в частности находить сумму (разность) векторов, как в координатном, так и геометрическим способом, умножать вектор на число, вычислять скалярное, векторное и смешанное произведение, а также на простых примерах видеть использование понятия вектора в задачах механики и физики. Задания, входящие во второй,

третий и четвертый модули, являются смешанными задачами, требующими применения нескольких формул и понятий.

Управление образовательной деятельностью студентов такой организацией самостоятельной работы задается постепенно, шаг за шагом, в соответствии с освоением познавательных действий рассматриваемого уровня сложности учебных заданий. Студент приобретает способность понимать математические проблемы и выявлять их сущность, демонстрировать способность к абстракции, умение логически рассуждать. При этом познавательная деятельность осуществляется обучаемым с пониманием самого механизма формирования знаний, в удобное время и в индивидуальном темпе. К тому же разработанный учебно-методический комплекс может быть размещен в электронном виде, что позволяет студентам заочного и дистанционного обучения с помощью компьютера, имеющего доступ в интернет, учиться решать задачи на занятиях, дома, на работе, в пути.

Литература:

1. Овчинникова Л.П. Инновационные педагогические технологии подготовки специалистов для железнодорожного транспорта по заочной форме обучения // Л.П. Овчинникова. — Самара: Издательство СамГУПС, 2010. — 209 с.
2. Рябинова Е.Н. Разработка и реализация индивидуально-корректируемой технологии профессионального обучения [Текст] // Е.Н. Рябинова. — Самара: Издательство СНЦ, 2008. — 238 с.

3. Рябинова Е.Н. Формирование познавательно-деятельностной матрицы учебного материала в высшей профессиональной школе // Е.Н. Рябинова. Самара: Издательство СНЦ, 2008. — 245 с.
4. Рябинова Е.Н., Бесперстова Е.Н. Организация самообразовательной деятельности студентов технического университета при изучении векторной алгебры: учебно-методическое пособие. — Самара: «Издательство СамГУПС», 2012.— 162 с.

11. СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА

Психолого-педагогические основы семейного воспитания

Мухатаева Жанар Ахангалиевна, старший преподаватель
Северо-Казахстанский государственный университет им. М. Козыбаева (г. Петропавловск)

Семья — один из основных инструментов, обеспечивающих взаимодействие личности и общества, интеграцию и определение приоритетности их интересов и потребностей. Семья дает человеку представления о жизненных целях и ценностях, о том, что нужно знать и как следует себя вести. Объяснения и наставления родителей, их пример, весь уклад в доме, семейная атмосфера вырабатывают у детей привычки поведения и критерии оценки добра и зла, достойного и недостойного, справедливого и несправедливого.

Важность семьи как института воспитания обусловлена тем, что в ней ребенок находится в наиболее значимый период своей жизни, и по силе и длительности своего воздействия на личность ни один из институтов воспитания не может сравниться с семьей. Закладываются основы личности ребенка, и к поступлению в школу он уже более чем наполовину сформировался как личность.

В настоящее время проблемы семьи изучают многие науки: экономика, право, социология, демография, психология, педагогика и другие. Каждая из этих наук в соответствии со своим предметом выявляет те или иные стороны ее функционирования и развития. Педагогика рассматривает воспитательную функцию семьи современного общества с точки зрения целей и средств, прав и обязанностей родителей, взаимодействия родителей в процессе воспитания детей со школой и другими детскими учреждениями, выявляет резервы и издержки семейного воспитания и пути их компенсаций.

Семья — это социально — педагогическая группа людей, предназначенная для оптимального удовлетворения потребностей в самосохранении (продолжении рода) и самоутверждении (самоуважении) каждого ее члена. Семья создает у человека понятие дома не просто как помещения, где он живет, а как чувства, ощущения, где любят, понимают, защищают [1, с. 215].

Семья — важнейший институт социализации подрастающих поколений. Она являет собой персональную среду жизни и развития детей, подростков, юношей, качество которой определяется рядом параметров конкретной семьи. Это следующие параметры:

— демографический — структура семьи (большая, включая других родственников, включающая лишь ро-

дителей и детей; полная или неполная; однополовая, мало- или многодетная);

— социально-культурный — образовательный уровень родителей, их участие в жизни общества;

— социально-экономический — имущественные характеристики и занятость родителей на работе;

— технико-гигиенический — условия проживания, оборудованность жилища, особенности образа жизни.

Семейное воспитание — целенаправленное взаимодействие старших членов семьи с младшими, основанное на любви и уважении личного достоинства и чести ребенка, предполагающее психолого — педагогическую поддержку, защиту и формирование личности с учетом возможностей и в соответствии с ценностями семьи и общества [21, с. 317].

Семейное воспитание — это сложная и многогранная система воспитания и образования, складывающаяся в условиях конкретной семьи и силами родителей и родственников. Это сложная и многогранная система. На него влияют наследственность и биологическое (природное) здоровье детей и родителей, материально-экономическая обеспеченность, социальное положение, уклад жизни, количество членов семьи, место проживания, отношение к ребенку. Все это органично переплетается и в каждом конкретном случае проявляется по-разному.

Целью семейного воспитания является формирование качеств личности, которые помогут безболезненно адаптироваться к взрослой жизни, достойно преодолеть трудности и преграды, встречающиеся на жизненном пути.

Задачи семейного воспитания:

— создание максимальных условий для роста и развития ребенка;

— передача опыта создания и сохранения семьи, воспитания в ней детей и отношение к старшим;

— научить детей полезным прикладным навыкам и умениям, направленным на самообслуживание и помощь близким.

Содержание семейного воспитания охватывает все направления: умственное, физическое, трудовое, эстетическое, экономическое и другие.

Значимое место в семейном воспитании занимает нравственное воспитание. В первую очередь это воспи-

тание таких качеств, как доброжелательность, доброта, внимание, милосердие к людям, честность, трудолюбие.

Семья и школа — два основных и равноправных субъектов социализации личности в период детства и отрочества. Объектом воздействия педагогов может быть не только ребенок в семье, но и взрослые члены семьи, и сама семья в целом как коллектив. Деятельность педагогических коллективов с семьей включает три основные составляющие педагогической помощи: *образовательную, психологическую, посредническую*, которые неразрывно связаны между собой.

Образовательная составляющая включает в себя два направления деятельности: помощь семье в обучении и воспитании детей. Помощь в обучении направлена на предотвращение возникающих в семье проблем и формировании педагогической культуры родителей. Деятельность педагогических коллективов предусматривает просвещение родителей по разнообразным вопросам семейного воспитания:

- педагогическая и социально-психологическая подготовка родителей к воспитанию будущих детей;
- значение личного примера и авторитета родителей в воспитании детей, роли матери и отца, отношений между ними;
- взаимоотношение различных поколений в семье, методы педагогического воздействия на детей, формирование позитивных отношений между детьми и взрослыми;
- воспитание детей в семье с учетом пола и возраста;
- на психику ребенка;
- Поощрение и наказание в воспитании детей в семье;
- Трудовое воспитание в семье, помощь ребенку в выборе профессии;
- Организация режима труда, отдыха, учебы и досуга детей в семье.

Помощь в воспитании проводится педагогами в первую очередь с родителями — путем их консультирования, с также с ребенком — посредством создания специальных воспитывающих ситуаций для решения задачи своевременной помощи семье в целях ее укрепления и наиболее полного использования ее воспитательного потенциала.

Психологическая составляющая педагогической помощи включает в себя два компонента: социально-психологическую поддержку и коррекцию. Социально — психологическая поддержка направлена на создание благоприятного микроклимата в семье в период кратковременных кризисов. Наиболее эффективно эту работу может выполнять школьный психолог. Помощь должна быть комплексной: определяется проблема, анализируются межличностные отношения в семье, положение в ней ребенка. С помощью различных методик выявляются те причины в семье, которые приводят к конфликту.

Посреднический компонент педагогической помощи включает в себя три составляющие: помощь в организации, координации и информировании в вопросах семейного воспитания. Помощь в организации направлена на организацию семейного досуга, включающую в себя: ор-

ганизацию клубов по интересам, семейных праздников, летнего отдыха и другие. Помощь в координации направлена на активизацию различных ведомств и служб по совместному разрешению проблемы конкретной семьи и положения конкретного ребенка в ней (передача ребенка в приемную семью и т.д.). Помощь информацией направлена на обеспечение семьи информацией по вопросам обучения и воспитания, социальной защиты.

Педагогические умения и знания по воспитанию детей формируются посредством практикумов родителей. Они могут проводиться как в конце родительских лекториев и собраний, так и в качестве самостоятельной формы работы. Практикумы для родителей дают возможность всестороннего обмена опытом по различным аспектам семейного воспитания.

Одной из наиболее распространенных форм массовых форм по формированию педагогической культуры родителей являются общешкольные и классные родительские собрания. К сожалению, часто они сводятся лишь к обсуждению поведения и успеваемости учащихся, как свидетельствует практика, родительские собрания могут играть важную роль в педагогическом просвещении родителей. В процессе родительских собраний необходимо принимать совместные программы по формированию личности школьника, согласовывать планы совместной деятельности школы и семьи по их выполнению [1.с.226].

Чтобы привлечь внимание родителей надо проводить конференции для родителей, в основном конференции посвящаются обмену опытом по воспитанию детей в семье. Темы конференции должны быть конкретными и актуальными для родителей.

Так же консультации для родителей, особенно индивидуальные ценны тем, что беседуя с глазу на глаз, можно сказать о самом больном, сокровенном, поделиться с проблемами в воспитании детей и т.д. Педагог вместе с родителями должен искать методы для устранения ошибок, недостатков.

Успех совместной работы школы и родителей в не малой степени зависит от глубокого знания учителем учеников и их семей. Воспитательный потенциал семьи, условия ее жизни учитель, прежде всего классный руководитель, изучает не только в период обучения ребенка. При этом целесообразно использовать комплекс приемов и методов: наблюдение за поведением и учебой детей, воспитательной общественной деятельностью родителей, посещение семей, индивидуальные беседы с родителями в школе, учет сведений, полученных от родительской общности, анкетирование.

Каким бы замечательным ни было воспитание общественное, где конечным назначением является формирование идеалов, формирование личности ребёнка закладывается в семье, под воздействием родительской любви во имя его будущего, под воздействием авторитета родителей, семейных традиций. Ведь всё то, что он видит и слышит в семье, он повторяет, подражает взрослым. А этот этап собственных действий ребёнка (именно действий, а не по-

ступка) — ключевой в формировании личности. Благодаря этому совершённому действию ребёнок входит в контекст социальных отношений, уже играя определённую социальную роль. Воспитательный процесс в семье не имеет границ, начала или конца. Родители для детей — это жиз-

ненный идеал, ничем не защищённый от детского пристального глаза. В семье координируются усилия всех участников воспитательного процесса: школы, учителей, друзей. Семья создаёт для ребёнка ту модель жизни, в которую он включается.

Литература:

1. Педагогика: учеб. / Л.П. Крившенко [и др.]; под ред. Л.П. Крившенко. — М.: ТК Келби, Изд-во Проспект, 2005. — 432 с.
2. Коджаспирова Г.М. Педагогика: Учеб. Для студ. образ. учреждений сред. проф. образования. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003.— 352 с.

12. ТЕХНИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ

Информационные компетенции на уроках математики и возможности овладения ими с помощью средств ИКТ

Лузан Елена Юрьевна, учитель математики;
Зуева Татьяна Михайловна, учитель математики;
Судак Ирина Григорьевна, учитель математики
МБОУ «Гимназия №22» (г. Белгород)

Современный мир переживает информационную революцию, которая преобразует все сферы жизнедеятельности человека и социума, сопровождается быстрыми качественными изменениями информационного пространства, что свидетельствует о переходе от индустриального общества к информационному. Сегодня изменились запросы по хранению, использованию, переработке и передаче информации, что повлекло изменение требований к выпускникам школы [4, с. 11]. В первую очередь, главным результатом школьного образования должно стать его соответствие целям опережающего развития. Внедрение новейших информационно-коммуникационных технологий в систему российского образования имеет определенные особенности и сложности. Этот процесс происходит в условиях обновления содержания образования, смены образовательной парадигмы и введения стандартов второго поколения. Приоритетный национальный проект «Образование» остается одним из ключевых механизмов развития общего образования [1, с. 5].

Процесс организации обучения школьников с использованием ИКТ позволяет:

- сделать этот процесс интересным;
- эффективно решать проблему наглядности обучения;
- свободно осуществлять поиск необходимого школьникам учебного материала в удаленных базах;
- индивидуализировать процесс обучения за счет наличия разноуровневых заданий;
- раскрепостить учеников при ответе на вопросы;
- самостоятельно анализировать и исправлять допущенные ошибки;
- осуществлять самостоятельную учебно-исследовательскую деятельность.

По мнению С.Л. Братченко компетенция есть способность к осуществлению реального жизненного действия, по определению Б.Д. Эльконина, — это квалификационная характеристика индивида, взятая в момент его включения в деятельность. Вместе с тем, следует отметить, что сама теория компетенций, в целом еще недостаточно

оформлена и является объектом пристального изучения исследователей: М. Стобарт, В. Чинапах, Я.И. Лестеда, Г.В. Вайлера, М.В. Рыжакова, В.А. Кальней, С.Е. Шишова, В.В. Баранникова и др. Определение информационно-коммуникационных компетенций дает Андрей Викторович Хуторских: **ИКТ — компетенция — это совокупность взаимосвязанных качеств личности** (знаний, умений, навыков, способов деятельности), позволяющих при помощи реальных объектов и информационно-коммуникационных технологий самостоятельно искать, анализировать и отбирать необходимую информацию, организовывать, преобразовывать, сохранять и передавать ее [6, с. 22].

Опираясь на исследования Е.К.Хеннера, можно выделить следующие виды информационных компетенций, которые целесообразно формировать в процессе общеобразовательной информационной подготовки:

компетенция в сфере познавательной деятельности: владение основными интеллектуальными операциями, такими как анализ, сравнение, обобщение, синтез;

компетенция в сфере коммуникативной деятельности: владение основными средствами телекоммуникаций;

технологическая компетенция: владение навыками выполнения унифицированных операций, составляющих основу различных информационных технологий;

компетенция в сфере социальной деятельности: готовность и способность нести личную ответственность за достоверность распространяемой информации [2, с. 12].

Как показывает практика, умение школьника использовать при изучении разделов математики ИКТ — технологии играет важную роль в повышении практической и научно-теоретической подготовки учащихся.

Мы систематизировали отдельные приемы ИКТ — технологий, применяемые нами при подготовке и проведении уроков.

На этапе «Актуализации знаний»

- Устные упражнения
- Кроссворды

Запись времени анимации с помощью триггера позволяет создавать интерактивные обучающие презентации. Определение времени анимации не просто придает презентациям интерактивный характер (произвольное перемещение по слайдам), а позволяет создавать новые обучающие программы.

На этапе «Изложение нового материала»

- Электронный учебник
- Интерактивный плакат слайд
- Электронные модули
- Цифровые образовательные ресурсы

Использование модулей на данном этапе помогает детям с помощью интерактивного мультфильма лучше усваивать новый материал.

На этапе «Контроль знаний»

- Самостоятельная работа
- Интерактивные тесты в программе Microsoft Excel
- Демо-версии ЕГЭ по математике слайд

Преимущество интерактивного теста заключается в следующем:

- Указано количество выполняемых заданий
- Количество допущенных ошибок
- Не возможно не ответив на вопрос перейти к следующему заданию

На этапе «Домашнее задание»

- Составление буклета в программе Microsoft Publisher
- Составление дидактического материала с использованием Microsoft Word и Microsoft Publisher
- Задания на uztest.ru/

В этом учебном году мы начали работу по подготовке к ЕГЭ по математике с использованием сайта uztest.ru/. Он дает возможность рассылать задания по всем темам курса математики. В кабинете учителя выдается отчет по тренингам. Создан журнал по учету выполненных заданий и тренажеров, мы рассылаем детям задания по различным темам, ограничиваем их во времени и потом выставляем оценки. Есть возможность распечатывать задания для проведения уроков.

Одним из условий развития высокого уровня самостоятельной деятельности учащихся является работа по созданию и применению презентационного материала. Такая работа позволяет:

- развить познавательный интерес к математике;
- повысить концентрацию внимания;
- увеличить темп урока и подачи учебной информации;
- излагать материал в более доступной и интересной форме;

- увеличить объем изучаемой информации [3, с. 9].

Нами разработан алгоритм работы над презентацией с использованием книги интел обучение.

Создание структуры презентации:

- использование основных приемов работы с Microsoft Power Point;
- вставка картинок из коллекции;
- добавление эффектов анимации;
- добавление гиперссылок;
- использование видео- и звуковых файлов;
- сохранение презентации.

Упаковка презентации. Учащимся даются критерии для создания презентации.

Одним из условий развития высокого уровня творческой самостоятельной деятельности учащихся является работа по использованию на уроках математики возможностей интерактивной доски.

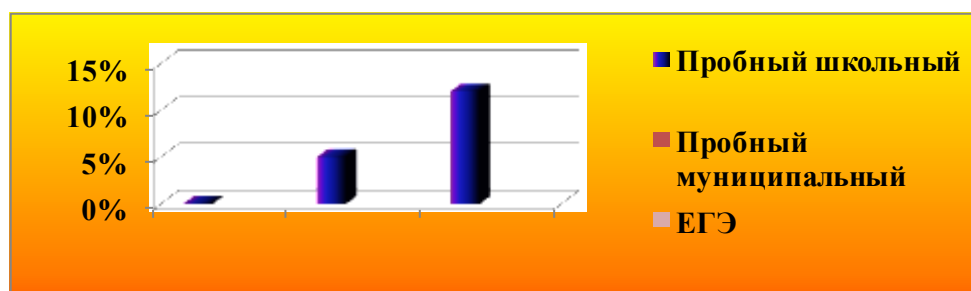
Мы используем *следующие виды образовательной деятельности*, доступные при использовании электронной интерактивной доски:

- работа с текстом и изображениями;
- сохранение сделанных заметок для передачи по электронной почте, размещения в Интернете или печати;
- создание с помощью шаблонов и изображений собственных заданий для занятий;
- демонстрация и нанесение заметок поверх образовательных видеоклипов;
- использование встроенного в программное обеспечение интерактивной доски презентационного инструментария для обогащения дидактического материала.

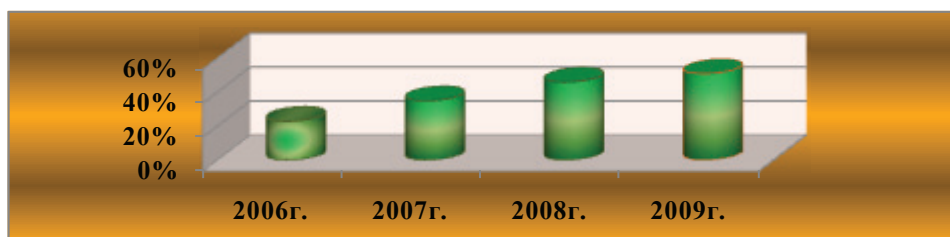
Таким образом, применение на уроках интерактивной доски создает необходимый уровень качества, вариативности, дифференциации и индивидуализации обучения [4, с. 7].

Результаты своей работы мы отслеживаем по итогам выполнения выпускниками задания части С единого государственного экзамена.

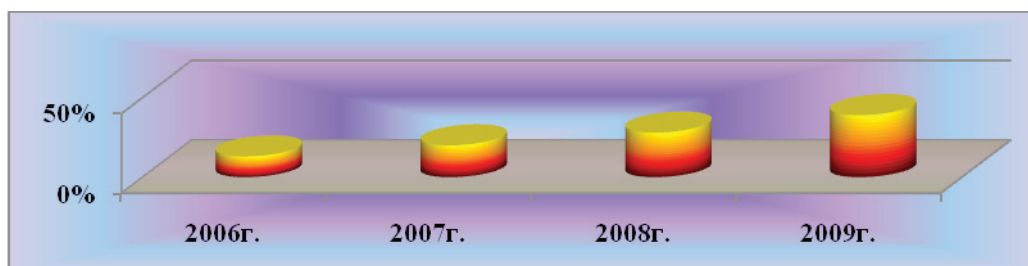
Перевод информации из одной знаковой системы в другую — задания по стереометрии С-3



Работа с электронным учебником, словарем, энциклопедией



Наблюдается положительная динамика степени целенаправленного пользования поисковыми системами.



Мы принимаем активное участие в различных интернет конкурсах. Результаты участия:

- Победа в детской телекоммуникационной конференции «Умник»
- Победа на всероссийской дистанционной конфе-

ренции школьников «Радикал».

- Победа в двух номинациях «Успешный старт» и «Коллективное творчество» в интернет-конкурсе Московского института открытого образования.

Литература:

1. Ахметалиев А.М. Мотивация деятельности на уроках математики/ Ахметалиев А.М., Математика в школе — №2, 1996. — 59—60 с.
2. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса/ Бабанский Ю.К. — М.: Просвещение, 1989. — 12 с.
3. Виленкин Н.Я Математика 5/Учебник для общеобразовательных учреждений. Виленкин Н.Я. — М.: Просвещение, 2003.
4. Драхлер Б.А. Сеть творческих учителей/ Драхлер Б.А., Методическое пособие. М.: «Бином. Лаборатория знаний» — 2008.
5. Модернизация российского образования: документы и материалы. / Под ред. Э.Д. Днепров. — М.: ГО ВШЭ, 2002.
6. Хуторский А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты / Хуторский А.В. Отделение философии образования и теоретической педагогики РАО, Центр «Эйдос», 23.04.2002, www.eidos.ru/news/compet.htm

Характеристика и применение технических средств обучения

Фадеев Олег Владимирович, преподаватель;
Пешков Дмитрий Владимирович, преподаватель
Новосибирский военный институт внутренних войск МВД России

Как известно, успешное восприятие тех или иных сведений во многом зависит от их наглядности. Конечно, никакая техника не может заменить живое слово преподавателя, от умения и таланта которого, прежде всего, за-

висит результат учебного процесса. Тем не менее, современные технические средства значительно расширяют возможности преподавателя по изложению, а аудитория по восприятию учебного материала [2].

Техническое обеспечение включает в себя адаптацию, совершенствование и разработку компьютерной техники, используемой для передачи информации учащимся, обратной связи от учащихся к преподавателю, контроля знаний, организации самостоятельных занятий, обработки и документирования информации.

По своему функциональному предназначению технические средства обучения подразделяются на три основных группы:

1. Информационная группа

К информационной группе в основном относится аудиовизуальное учебное оборудование: образовательные фильмы и учебное телевидение, прослушивание текстов, музыкальных произведений, радиовещание, лингафонное оборудование. Подобные средства позволяют, как преподносить учебную информацию, так и усиливать наглядность изучаемого материала.

2. Контролирующая группа

Контролирующая группа ТСО позволяет получать сведения о степени и качестве усвоения учебной информации. Данные устройства могут быть использованы в любом отрезке учебного цикла. Контроль обеспечивает обратную связь между педагогом и учащимися и является неотъемлемой частью образовательного процесса. С помощью ТСО можно проводить текущий контроль усвоенного материала, а также итоговый — по завершению определенного этапа обучения. Контролирующие ТСО различны по сложности: от простейших систем до специальных контролирующих комплексов. Использовать такие средства можно как для индивидуального, так и группового контроля.

Они отличаются типом обучающих программ и методом ввода ответа учащихся. По степени сложности контроля знаний варьируются от простых карт, кассет и билетов автоматизированного контроля до специальных компьютерных программ. Однако применение этих устройств, как показала практика, целесообразно лишь в узких пределах и не может заменить непосредственные контакты учителя с учащимися во время анализа и оценки результатов их работы.

При автоматизированном контроле качества усвоения материала преподаватель в значительной степени освобождается от трудоемких операций, присущих обычным методам опроса, что дает ему возможность уделять больше внимания творческим аспектам обучения и индивидуальной работе учащимися. Контроль становится более регулярным, достоверным, экономичным (с точки зрения затрат времени).

3. Обучающая группа

Обучающие возможности ТСО реализуются соответствующими программами, которые разработаны с учетом теоретических знаний в области изучаемого предмета. Наиболее полными являются автоматизированные об-

учающие системы (АОС). АОС обеспечивает взаимосвязанную работу различных подсистем, входящих в ее состав и работает в режиме диалога для коллективного использования. АОС используют быстродействие ЭВМ, обеспечивают сохранность и накопление информации, позволяют получить удаленный доступ к массивам информации. Применение АОС позволяет сделать обучение более индивидуальным, способствует развитию творческой активности и сформировать стремление к познавательной деятельности учащихся. Одним из инновационных решений является учебно-лабораторное оборудование, которым оснащаются цифровые лаборатории по различным учебным дисциплинам. Обучающие программы бывают линейные, разветвленные и комбинированные. Линейные программы не зависят от правильности ответа по каждой порции материала. Разветвленные программы дают возможность продвигаться только при условии правильного ответа. Если ответ ошибочный, обучаемый возвращается программой к предыдущему материалу до тех пор, пока не будут ликвидированы возникшие пробелы в знаниях и не получены правильные ответы при каждом предъявлении проверяющих вопросов. Комбинированные программы, как ясно из их названия, сочетают оба варианта [3].

Функции компьютерной техники в учебно-воспитательном процессе многообразны. Они взаимодополняющие, взаимообусловленные, и выделение их достаточно условно. Не все функции могут быть присущи той или иной компьютерной технике в полном объеме.

Первая из функций компьютерной техники — коммуникативная или функция передачи информации.

Вторая — управленческая, предполагающая подготовку учащихся к выполнению заданий и организацию их выполнения, получение обратной связи в процессе восприятия и усвоения информации и коррекцию этих процессов.

Третья — кумулятивная, т.е. хранение, документализация и систематизация учебной и учебно-методической информации.

Четвертая — научно-исследовательская функция связана с преобразованием учащимися информации, получаемой с помощью компьютерной техники с исследовательской целью, с поиском вариантов использования технических средств обучения и воспитания педагогом, моделированием содержания и форм подачи информации [4].

Активное применение технических средств обучения — это не привилегия отдельных педагогов. ТСО стали неотъемлемой частью учебного процесса.

Вспомогательные технические средства объединяют средства малой автоматизации (механизации) и аппараты, используемые для вспомогательных целей: движущиеся ленточные классные доски, устройства для перемещения карт, плакатов, устройства дистанционного управления комплексами компьютерной техники и затемнением предметных кабинетов; радиомикрофоны, микрофонную про-

водную технику, усилители, полиэкраны, электронные доски и т.п. [1].

Компьютерные обучающие и контролирующие программы — программные средства учебного назначения, которые широко используются в образовательном процессе и позволяют:

- индивидуализировать подход и дифференцировать процесс обучения;
- контролировать обучаемого с диагностикой ошибок и обратной связью;
- обеспечить самоконтроль и само коррекцию учебно-познавательной деятельности;
- моделировать и имитировать процессы и явления;
- проводить лабораторные работы, эксперименты и опыты в условиях виртуальной реальности;
- повысить интерес к процессу обучения, используя игровые ситуации и многое др.

Степень применения компьютерной техники зависит от характера преподаваемой дисциплины, подготовленности и интересов учащихся, формы занятий, склонностей и пристрастий самого преподавателя, программно-методического обеспечения. Возможны условно выделяемые три уровня использования компьютерной техники: эпизодической, систематической и синхронной.

На эпизодическом уровне компьютерная техника используется от случая к случаю.

Систематический позволяет значительно расширить

объем изучаемой информации и разнообразия ее представления для восприятия, когда педагог продуманно и последовательно включает компьютерную технику в процесс преподавания [3].

Синхронный уровень предполагает практически непрерывное сопровождение изложения материала применением компьютерной техники на протяжении всего занятия или значительной его части.

Одна из причин слабого использования компьютерной техники многими педагогами состоит в том, что не все умеют обеспечить техническую работоспособность подобных средств обучения. Боязнь технической сложности аппаратуры и затруднений, возникающих при ее неисправности, является сильнейшим психологическим барьером для широкого использования компьютерной техники. И чем дороже по цене и современной становится техника, тем менее охотно многие педагоги склоняются к ее использованию. Современная компьютерная техника не обеспечит необходимого эффекта, если она будет использоваться неумело, без необходимой методической подготовки и дидактических материалов, с нарушением эргономических и психолого-педагогических требований, т.е. методически неграмотно. Поэтому необходимо не только знакомить будущего педагога с компьютерной техникой и методикой ее использования на занятиях по данному курсу, но и активно вовлекать компьютерную технику в практические занятия, давать разнообразные задания по ее применению [2].

Литература:

1. Пидкасистый П.И. Педагогика. Учебное пособие — Москва 1998. — 640 с.
2. Карпов Г.В., Романов В.А. Технические средства обучения: учебное пособие — Москва 1972. — 350 с.
3. Смирнов А.В. Технические средства в обучении и воспитании детей: учебное пособие — Москва 2005. — 24 с.
4. Коджаспирова Г.М., Петров К.В. Технические средства обучения и методика их использования: учебное пособие — Москва 2007. — 153 с.

К вопросу об использовании информационных компьютерных технологий в начальной школе

Целебеева Светлана Максимовна, студент
ГБОУ СПО г. Москвы Педагогический колледж №6

Прончев Геннадий Борисович, кандидат физико-математических наук, доцент
Московский государственный гуманитарный университет им. М.А. Шолохова

Одним из приоритетных направлений развития нашей страны является внедрение информационных технологий во все сферы жизни. В.В. Путин отмечал [1]: «Страны, сделавшие ставку на развитие IT-технологий, сегодня занимают наиболее выгодные позиции в мировом разделении труда. Они добились существенного роста производительности труда, повысили качество государственного управления. А доступность для граждан всего

спектра информационных услуг кардинально повлияла на развитие в этих странах человеческого капитала, на рост их конкурентоспособности. И, наконец, свободный обмен идеями и информацией — это важный фактор укрепления в государствах демократических институтов и процедур». В утвержденной президентом России «Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации» [2], одной из основных задач было названо

«повышение качества образования, медицинского обслуживания, социальной защиты населения на основе развития и использования информационных и телекоммуникационных технологий».

Как следствие, требованием времени является необходимость освоения гражданами РФ современных информационных компьютерных технологий уже в младшем школьном возрасте. Это, в свою очередь, ставит перед педагогами задачу разработки новых учебных программ, позволяющих детям младшего школьного возраста, наряду с другими необходимыми компетенциями, осваивать современные информационные компьютерные технологии.

Обзор современных информационных компьютерных технологий, применяемых в общеобразовательной школе в настоящее время можно найти в нашей работе [3].

При планировании учебного процесса в начальной школе следует помнить о том, что дети младшего школьного возраста находятся в постоянном развитии, как психическом, так и физическом. Предлагаемые новые учебные занятия с использованием современных информационных компьютерных технологий не должны нарушать развитие ребенка и наносить ему какой-либо вред.

Данная работа посвящена анализу психолого-физиологических особенностей детей младшего школьного возраста с точки зрения возможности использования современных информационных компьютерных технологий в учебном процессе.

Характеризуя младший школьный возраст, И.Ю. Кулагина [4, с. 120] отмечает: «Младший школьный возраст называют вершиной детства. Ребенок сохраняет много детских качеств — легкомыслие, наивность, взгляд на взрослого снизу вверх. Учение для него — значимая деятельность».

Дети в младшем школьном возрасте очень наблюдательны. Наблюдая за окружающим миром, они стараются повторить то, что видят. Не зная конкретных технологий, дети младшего школьного возраста способны создать что-то новое, оригинальное. В процессе обучения происходит психическое, интеллектуальное и физическое развитие.

Развитие ученика в начальной школе зависит от множества факторов, в том числе и от того, насколько наглядным и удобным для восприятия является учебный материал. У младших школьников хорошо развито непроизвольное внимание, поэтому учебный материал, предъявляемый в ярком, интересном и доступном для ребенка виде вызывает интерес и обращает на себя внимание, ускоряет запоминание содержания. Использование современных технических средств придают учебному процессу творческий, поисковый характер, что способствует развитию творческих способностей учащихся, повышению интереса к учебному процессу [5]. В первую очередь, это касается вопросов организации и контроля психических процессов: восприятия, внимания, памяти и др. Основная их часть сгруппирована вокруг основных каналов восприятия информации (визуальный, аудио и кинестетический) [3]. Рассмотрим возможность воздей-

ствия информационно-компьютерных технологий на каналы восприятия информации более подробно.

Звуковой канал. Можно выделить следующие основные типы звуков, воспринимаемых человеком: речь, музыка, упорядоченные периодические и разовые сигналы, характерные и беспорядочные шумы. Огромную роль среди этих типов звуков играет речь, которая должна занимать важнейшее место в организации использования информационных технологий в учебном процессе. Второе место по значимости в жизни человека занимают естественные и искусственные шумы. Проведенные исследования показали, что человек лишенный шумов становится менее активным и ощущает психологический дискомфорт [5]. Поэтому шумы также должны занимать свое место в учебном процессе. Традиционно музыка играет заметную роль в жизни человека. Исследования, проведенные в школах, показали, что при постоянном музыкальном фоне работоспособность учащихся повышается в среднем примерно на 20% [5]. По степени предпочтения можно выделить четыре основных группы людей: любящих марши, предпочитающих вальсы, желающих слушать танго и поклонников быстрых мелодий типа шейка. Эти предпочтения связаны с доминирующими ритмами мозга. Поэтому в учебном процессе нужно предусматривать, как минимум, четыре мелодии разных типов. Упорядоченные периодические и разовые сигналы, вроде телефонных звонков, звука будильника, привлекающего внимания писка, поощрительно-приятных или наказывающе-неприятных звуков играют, обычно, отвлекающую, мобилизующую, информативную и редко нейтральную роль. Целенаправленное и систематическое использование таких сигналов может быть полезным дополнением в системе звуковых воздействий на ученика.

Кинестетический канал. Современные информационные технологии, применяемые в учебном процессе в настоящее время, позволяют использовать кинестетический канал только в ограниченных рамках. Тем не менее, можно отметить несколько направлений, где использование этого канала не ограничивается только взаимодействием с клавиатурой компьютера:

- использование микрофона при изучении языков и т.п.;
- использование графических планшетов или музыкальных клавиатур в гуманитарных предметах;
- использование наборов ЛЕГО в курсе технологии, а также в курсах физики, химии, биологии и др.;
- использование измерительных лабораторий для компьютерных исследований на материале физики, химии, биологии и др.

Приведенные примеры характерны тем, что в них компьютерные технологии используются в физической, а не просто организационной связи с другими внешними устройствами. С этими внешними устройствами ученик производит не только действия руками, но и управляет ими с помощью компьютера.

Визуальный канал. Визуальное восприятие объектов человеком имеет ряд особенностей [5]. Так, первичное обследование объекта осуществляется с помощью многочисленных движений глаз. После того как объект исследован, внимание к нему ослабевает. В дальнейшем человек реагирует только на изменения, происходящие с объектом или в объекте. При этом, на движущиеся объекты реакция у человека более сильная, чем на неподвижные. На приближающиеся или удаляющиеся объекты наблюдается более сильная реакция, чем на просто движущиеся. Поэтому при проектировании занятий следует отдавать предпочтение тем приемам обучения, где используются движущиеся объекты, причем в первую очередь — приближающимся или удаляющимся объектам, затем объектам, проходящим мимо глаза и, наконец, изменяющимся со временем объектам.

При организации учебного процесса с использованием информационных компьютерных технологий необходимо учитывать санитарно-гигиенические нормы для работы детей младшего школьного возраста за компьютерами [6]. В отличие от старшеклассников следует помнить, что:

— Работать ученикам надо на расстоянии 60–70 см (допустимо не менее 50 см), соблюдая правильную посадку, не сутулясь, не наклоняясь.

— Учащимся, имеющим очки для постоянного ношения, необходимо находиться в очках.

— Разрешаемое время непрерывной работы учащихся зависит от их возраста, но не должно превышать для учащихся I классов (6 лет) — 10 мин; для учащихся II — IV классов — 15 мин.

— После установленной выше длительности работы учениками должен проводиться комплекс упражнений для глаз, а после каждого урока на переменах — физические упражнения для профилактики общего утомления.

Таким образом, информационные компьютерные технологии возможно с успехом использовать в учебном процессе начальной школы. При этом следует учитывать психолого-физиологические особенности данной возрастной группы. Возрастные особенности накладывают ограничения, как на содержание, так и на продолжительность занятий.

Литература:

1. Официальный сайт Президента России / Интернет-ресурс <http://www.kremlin.ru>.
2. Стратегия развития информационного общества в Российской Федерации / «Российская газета», №34 от 16 февраля 2008 г.
3. Фесенко В.В., Прончев Г.Б. Современные информационные технологии в общеобразовательной школе // Молодой ученый, 2011, № 10 (33), Т.1, С. 88–92.
4. Кулагина И.Ю. Возрастная психология. — М.: УРАО, 1998, 176 с.
5. Огородников Е.В. Метод параллельных циклов в информационных технологиях: Монография. — М.: МГПУ, 2006, 77 с.
6. Гигиенические требования к видеодисплейным терминалам, персональным электронно-вычислительным машинам и организации работы СанПиН 2.2.2.542–96 / утв. постановлением Госкомсанэпиднадзора РФ от 14 июля 1996 г. № 14.

Научное издание

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ (II)

Международная заочная научная конференция
г. Пермь, май 2012 г.

Материалы печатаются в авторской редакции

Дизайн обложки: *Е.А. Шишков*

Верстка: *П.Я. Бурьянов*

Подписано в печать 24.05.2012. Формат 60х90 ¹/₈.
Гарнитура «Литературная». Бумага офсетная.
Усл. печ. л. 24,5. Уч.-изд. л. 16,9. Тираж 300 экз.

Отпечатано в типографии «Меркурий»
614010, г. Пермь, Комсомольский пр., 80