

Международная научная конференция

# Теория и практика образования в современном мире (II)



Санкт-Петербург

УДК 37(063)  
ББК 74  
Т33

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*

**Теория** и практика образования в современном мире (II): материалы междунар. заоч. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, ноябрь 2012 г.). — СПб.: Реноме, 2012. — viii, 232 с.  
ISBN

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

**Абдурахмонова Ш.Э.**

Основа средств массовой информации ..... 1

**Болтаева О.Т.**

Принципы и методы обучения учащихся критической оценке литературных героев ..... 3

**Колганова Н.Е.**

Сущностные характеристики формирования основ читательской компетентности младших школьников ..... 5

**Кондрашкина Е.Г.**

Сущность и нормативные характеристики технологического образования школьников ..... 9

**Омельченко Е.А.**

Самовыражение и культура самовыражения педагогов и студентов педагогических вузов ..... 11

**Салманова А.Ф.**

Критерии показатели оценки гендерного поведения подростков в воспитательной работе ..... 15

**Степанчук З.А.**

Функция учителя в современных условиях образования ..... 19

**Степанчук О.А.**

Гуманитарная сущность современного образования ..... 21

**Ткаченко И.В., Шахов С.А.**

К вопросу использования спортивно-прикладной хореографии для развития пластических способностей младших школьников при занятиях футболом ..... 24

**Тожибоева Х.**

Педагогические основы развития социально-активной личности ..... 26

## 2. ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

**Волкова Л.М.**

Влияние античной философской мысли на тюркский средневековый утопизм об устройстве общества ..... 29

**Зайдуллина Н.Н.**

Трудовое воспитание как основная проблема в татарской народной педагогике ..... 31

**Кадыров К.Б.**

Педагогический анализ арабо-мусульманской культуры и научной мысли в определении воспитательной роли Корана ..... 33

**Усманова С.А.**

Бекир Чобан-заде и его вклад в реализацию образовательного национального строительства 1923–1925 гг. .... 35

### 3. СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ

**Иматова Л.М.**

Подготовка педагога к реализации преемственности в системе дошкольного и начального образования ..... 39

**Сухов А.Н.**

Оптимизация реформы образования как фактор обеспечения национальной безопасности. .... 41

### 4. ДОШКОЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

**Веретенникова А.Ю., Токарев А.А.**

Физическая культура в детском саду ..... 45

**Лосик Е.И.**

Роль педагога дошкольного учреждения в развитии познавательной активности старших дошкольников ..... 47

**Малкова Е.Ю.**

Проблемы педагогики раннего возраста на современном этапе развития образования. .... 49

**Переверзева А.Н.**

Что значит экспериментирование для дошкольника? ..... 51

**Скрипкина О.А.**

Особенности использования проектной методики в процессе обучения математике детей дошкольного возраста ..... 54

**Телитченко Л.В., Красникова Т.И.**

Семья как фактор формирования социальной уверенности и самооценки дошкольника ..... 58

**Цыпляева О.В.**

Восприятие как вид музыкальной деятельности ребёнка в дошкольном образовательном учреждении ..... 60

### 5. ПЕДАГОГИКА ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

**Баракова Е.А.**

Технология формирования регулятивных умений учащихся общеобразовательной школы посредством использования исследовательского обучения ..... 64

**Греченко Е.Ю.**

Формирование личностных результатов школьников в процессе преподавания русского языка по программе «Гармония». .... 67

**Грудина С.В.**

Актуальность внедрения фитнес-технологий в учебно-воспитательный процесс школьников ..... 70

**Закиева Л.Р.**

Учебно-методический комплекс по татарскому языку и литературе как часть поликультурного образования в рамках развития федеральных государственных образовательных стандартов. .... 73

**Звездина А.А.**

Метод проектов как средство развития школьников при обучении информатике и икт ..... 75

**Кирюханцев К.А., Гизатова И.А.**

Культурно-познавательный туризм в образовательной деятельности учреждений дополнительного образования. .... 79

**Некрасова Т.А.**

Создание «протяжённой среды» как фактора нравственного развития школьника. .... 82

**Пожарская Л.А.**

Особенности формирования культуры безопасности школьников на дороге. .... 84

**Попко Т.П.**

Задания для развития информационной компетенции на уроках математики. .... 86

**Расулова М.Д.**

Использование информационно-коммуникационных технологий на уроках английского языка ..... 91

**Смородинова М.В.**

Технология формирования предметной компетенции учащихся основного звена  
общеобразовательной школы. .... 93

**Суетин М.И.**

*Coleus frederici*, как объект ботанических опытов ..... 94

**Тангиров Х.Э.**

Дидактические условия использования электронных средств обучения в информационном  
образовательном процессе. .... 96

**Таушканова А.О., Шанц Е.А.**

Роль музея в образовательном процессе школы ..... 98

**Ткаченко И.Г., Крамская Е.С.**

Проблема обучения немецкому деловому письму в средней школе. .... 100

**Филонова В.В.**

Межкультурная компетенция в целях обучения иностранным языкам для среднего (полного)  
образования (10–11 кл.) ..... 102

**Функ С.Н.**

Интеграция жизненного опыта учащихся и содержания образования в условиях  
общеобразовательной школы. .... 104

**Щербакова Е.В.**

Сельская малокомплектная школа: современное состояние, проблемы и перспективы развития ..... 107

**6. ВНЕШКОЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА****Акимов С.С., Голихина О.В.**

Развитие творческого мышления учащихся как условие повышения качества работы учреждения  
дополнительного образования детей. .... 110

**Игнатова М.А.**

Ансамбль свирелей в детской музыкальной школе: к вопросу выбора концертного репертуара. .... 113

**Ковалева У.Ю.**

Система управления развитием образовательного учреждения дополнительного образования детей  
на основе программно-целевого подхода. .... 120

**Козырева О.А., Зинченко И.Г., Соснов В.В.**

Особенности и специфика социализации, самореализации и саморазвития подростков  
в условиях спортивной школы по футболу ..... 124

**Макеева И.А.**

Социализирующие аспекты социально-культурной деятельности музея ..... 127

**Торопов П.Б., Кузнецова Т.А.**

Проблемы правового образования подростков из семей в трудной жизненной ситуации ..... 129

**7. ДЕФЕКТОЛОГИЯ****Кашканова Л.З.**

Дифференциация обучения как форма организации образовательного процесса  
в начальной школе ..... 132

**Лузина О.В., Рыжова Е.А.**

Основные направления, организация деятельности и значение формирования навыков  
самообслуживания у подростков с глубокой умственной отсталостью как одна из целей  
социальной адаптации. .... 136

**Панфилова Е.В.**

Специфика работы классного руководителя 5–9 классов в специальном (коррекционном)  
образовательном учреждении VIII вида. .... 142

**Смоленская Л.Н.**

Взаимосвязь уроков русского языка и профессионально-трудового обучения в специальной  
(коррекционной) школе VIII вида ..... 144

**Хименкова Е.С.**

Организация обучения незлышащих школьников после кохлеарной имплантации совместно со слышащими сверстниками в условиях специальной (коррекционной) школы-интерната ..... 146

**Чижова А.Е.**

Развитие речи у детей с задержкой речевого развития с помощью сенсорных игр и упражнений ..... 149

**Шляхова Е.В.**

Формирование навыков коллективного взаимодействия у детей, имеющих комплексные нарушения развития. .... 150

## 8. ПЕДАГОГИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ И СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Ахмадалиев А.У.**

Методы преподавания специальных дисциплин в профессиональных колледжах ..... 153

**Уматалиева К.Т., Имомов М.П.**

Взаимосвязь профессионально компетентностного педагога и формирования профессиональной культуры учащегося профессионального колледжа ..... 156

**Хушназарова М.Н.**

К рассмотрению воспитательных методов и подходов в управлении педагогическими процессами в средне-специальных учебных заведениях. .... 159

**Чуфенева Н.И.1**

Мой новый помощник – компьютер ..... 161

## 9. ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

**Алиомаров Л.М., Магомедова М.А., Курбанов А.З.**

Формирование технологической культуры студентов технолого-экономического факультета в условиях гуманизации образования ..... 165

**Камалов Д.А.**

Педагогический потенциал духовно-нравственного воспитания студентов на основе гуманистических традиций (на примере православия) как фактор преемственности в русской национальной педагогике. .... 167

**Клименко Е.В.**

Информационные технологии как средство совершенствования профессиональных компетенций в естественнонаучном образовании. .... 170

**Коваленко А.В.**

О внедрении деятельностных технологий на занятиях по иностранному языку на неязыковых специальностях вуза. .... 173

**Паукова А.М.**

Влияние психосоциального здоровья на мотивацию обучения студентов. .... 175

**Пономарева К.А.**

Эколого-валеологическое образование студентов педагогического вуза ..... 179

**Сильнова Л.М.**

Развитие личности и ее деятельности как основа реализации компетентностного подхода в профессиональном образовании. .... 182

**Сон И.С.**

Особенности оценивания знаний по иностранному языку (говорение, письмо) по балльно-рейтинговой системе ..... 185

**Фаизова В.Б.**

Роль семьи в формировании ценностных ориентаций молодежи ..... 188

**Федорович С.В., Козырева О.А.**

Условия и специфика самореализации и самосовершенствования будущего педагога по ФК. .... 191

**Фоминых М.В.**

Особенности применения технологии моделирования в профессионально-педагогическом образовании. .... 194



<b>Царева М.И.</b> Компетентностный подход в системе высшего профессионального образования. ....	196
<b>Щербакова Т.Н.</b> Профессиональный имидж современного учителя иностранного языка .....	200
<b>Юнусова М.С.</b> Методика преподавания курса «Информатика и информационные технологии» (для специальности «юриспруденция») .....	203
<b>10. ОБРАЗОВАНИЕ ВЗРОСЛЫХ, САМООБРАЗОВАНИЕ</b>	
<b>Берлев С.В.</b> Принципы формирования и развития учебных курсов в интегрированной среде дистанционного образования .....	205
<b>11. СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА</b>	
<b>Кусумова А.А.</b> Проблемы и потребности младших школьников из неполных семей .....	207
<b>Савина Л.Б., Мещерякова С.В., Григорян К.И.</b> Взаимодействие педагогов и родителей в сохранении физического здоровья детей. ....	208
<b>Слезкова Т.И., Домашенко О.И., Щукина Е.И.</b> Извечная проблема: семья и школа .....	210
<b>12. ТЕХНИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ</b>	
<b>Варданян Н.А.</b> Основные направления организации дистанционного обучения в общеобразовательной деятельности .....	213
<b>Ермак Е.М.</b> Развитие дистанционной системы школьного взаимодействия в рамках подготовки обучающихся 8–9-х классов к участию в государственной (итоговой) аттестации в независимой форме. ....	217
<b>Попко Т.П.</b> Диагональная схема урока с применением компьютеров – развитие информационной компетенции. ....	218
<b>Усманова З.Б.</b> Влияние некоторых сайтов интернета на сознание молодежи. ....	222
<b>Хадиева Ф.И.</b> Информатизация образования как инновационная педагогическая технология .....	225
<b>14. СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА</b>	
<b>Касаркина Е.Н., Ветчинникова Е.В., Еремина Ю.С.</b> Показатели профессиональной компетентности личности и деятельности социальных работников .....	228





# 1. ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

## Основа средств массовой информации

Абдурахмонова Шахло Эшкобиловна, стажер-исследователь-соискатель  
Национальный университет Узбекистана

*В статье рассмотрена проблема повышения профессионального уровня журналистских кадров, подчеркнута необходимость создания аналитических программ в средствах массовой информации, определены направления деятельности работников СМИ в современных условиях.*

**Ключевые слова:** кадры, средства массовой информации, коммуникация, телепередача, глобализация, журналистика, анализ, жанр, аналитическая программа, позиция, информационно-коммуникационные технологии.

*In article the problem of raising the professional level of journalists, stressed the need for analytical programs in the media, identified areas of the media in the modern world.*

**Keywords:** staff, the media (the media), communication, television broadcasting, globalization, journalism, analysis, genre analysis program, position, information and communication technology.

Реформирование всех сфер общественно-политической и социально-экономической жизни в нашей стране, изменение мировоззрения людей имеют большое значение для построения демократического правового государства и формирования гражданского общества. Руководитель нашей страны неоднократно подчеркивал: «Главное, что мы должны понять, что если мы не решим проблему кадров, нам трудно будет рассчитывать на ожидаемые результаты и какие-либо изменения в жизни. Необходимо реформировать систему образования, поставив во главу угла подготовку кадров, отвечающих современным требованиям» [3, 63].

Вопросы подготовки кадров для системы средств массовой информации являются определяющими для утверждения общественного статуса нашего государства и свободного развития общества. В условиях глобализации современного мира особую значимость для свободного выражения своих мыслей и своего отношения к происходящему приобретают острые аналитические материалы, размещенные в средствах массовой информации.

Подготовку кадров журналистов в республике сегодня осуществляют три высших учебных заведения — Узбекистанский национальный университет, Университет мировых языков и Нукусский государственный университет. Переподготовкой журналистских кадров занимается Международный центр журналистов, который установил связи с международными объединениями и ассоциациями зарубежных стран. Благодаря этому наши журналисты имеют возможность повышать свою квалификацию в развитых странах за рубежом.

Стремительное обновление информации и развитие информационных коммуникации требуют идти в ногу со временем все средства массовой информации. И дело заключается не в увеличении числа телевизионных каналов, а в повышении качества уровня телепередач. И в этом аспекте особое место занимают кадры журналистов. Разумеется, роль телевидения, как самого влиятельного средства массовой информации, наиболее весома в решении поставленных перед СМИ задач. Наши телевизионные каналы нуждаются в обогащении их новыми качественными передачами. И этот вопрос напрямую связан с квалифицированными кадрами. Для подготовки самостоятельных и законченных (полноформатных) передач отбираются талантливые журналисты на основе конкурса, мастерство которых нужно постоянно и последовательно совершенствовать. По этому поводу наш президент И.А. Каримов заметил: «Необходимо совершенствовать профессиональный уровень журналистов путём организации тренингов и повышения квалификации в ведущих образовательных учреждениях и телерадиожурналистских центрах нашей страны и за рубежом». [2, 55].

Государством и обществом перед журналистами выдвинут ряд серьёзных задач которые предусматривают обновление структуры и содержания деятельности СМИ.

В этой связи возникает необходимость усиления идеологического полигона средств массовой информации. Ведущим принципом национальных телеканалов должны стать аналитическая позиция журналистов, качественный и количественный рост жанров аналитического характера. Особое значение следует придавать освещению актуальных сложных проблем: На каждом телеканале в

дневных программах следует давать не менее двух аналитических телепередач. В отдельных случаях, помимо профессиональных работников телевидения, к телепередачам желательно привлекать общественных корреспондентов и представителей различных социальных групп и профессий, так как их участие в аналитических программах имеет большое значение для формирования общественного мнения.

В целях совершенствования содержания и жанров аналитических и критических телепередач следует каждый год отправлять не менее двух самых популярных журналистов для повышения квалификации в ведущих телерадиокомпаниях мира. Важно также подключать к работе в аналитических программах журналистов-экспериментаторов. Наряду с этим следует расширять кругозор журналистов, создавать условия для опытной работы и выработки собственной журналистской позиции в аналитической оценке современной глобальной системы;

В условиях развития современных информационно-коммуникационных технологий требуется, во-первых, ускорить процесс информационной глобализации, во-вторых, в корне изменить понятие и функции традиционных средств массовой информации. Прежде всего нельзя не учитывать тот факт, что неограниченные возможности интернета в короткий срок дистанционно доставить любую информацию всем желающим и ввести в курс мировых событий значительно облегчили задачи журналистов. К тому же популярными стали и электронные версии печатных изданий. В результате в средствах массовой информации появился особый статус — Интернет журналистика.

« В интернет журналистику пришла целая армия журналистов — непрофессионалов. Мы думаем, что привлечение людей, далеких от журналистики, в качестве распространителей информации через интернет, не совсем правильный путь, так как «почерк» профессионального журналиста в значительной степени отличается от неустойчивого «пера» профессионала. Поэтому профессиональные журналисты должны постоянно оттачивать свое аналитическое мастерство, представителям же непрофессиональных групп желательно ознакомиться с основами журналистики и творческим мастерством журналистов (разумеется, это зависит от их желания) [1, 197].

#### Литература:

1. Дустмухаммедов Х. Журналистнинг касб одоби муаммолари. — Тошкент: Янги аср авлоди, 2007. — 432 б.
2. Каримов И.А. Замонавий кадрлар — тараққиётимизнинг муҳим омилidir. // Хавфсизлик ва барқарорлик тараққиёт йўлида. 6 — жилд. — Тошкент: Ўзбекистон, 1998. — 225 б.
3. Қозоқбоев Т. Журналистика асослари. — Тошкент: Мусиқа нашриёти, 2007. — 175 б.

Для развития аналитических жанров в средствах массовой информации Узбекистана в рамках каждого из средств целесообразно организовать социальные отделы по работе с аналитическими материалами и привлекать к участию в передачах ведущих специалистов в определенной области, так как основой деятельности средств массовой информации всегда считалась её аналитическая направленность. Открытие аналитических отделов в СМИ и повышение квалификации молодых журналистов в данном направлении на сегодняшний день представляется весьма актуальной проблемой.

Рекомендуется проводить лекционные и практические занятия (один раз в неделю), направленные на повышение уровня аналитических знаний молодых журналистов, тем более, что Государственной программой «Год молодого поколения», принятой 9 декабря 2009 года на основе Указа Президента Республики, предусмотрено постоянное повышение уровня знаний молодых кадров.

Важное значение для совершенствования профессиональных навыков журналистов имеет организация специальных конкурсов среди телеканалов на лучшую аналитическую жанровую телепередачу. В процессе проведения таких конкурсов активизируются творческие поиски журналистов, повышается их мастерство, реализуются разнообразные индивидуальные подходы к освещению аналитического материала и использованию нестандартных форм его презентации. Разумеется, стимулируется интерес молодых журналистов аналитической деятельности в целом и поискам актуальных сюжетов и тем, и оригинальных способов их раскрытия.

Изданное учебное пособие «Новые методы журналистского расследования и аналитического комментирования», в котором описаны оригинальные способы организации журналистской проверки и журналистского расследования, формы комментария аналитической информации, а также изложены мнения и размышления ведущих опытных журналистов, оказывает реальную помощь в подготовке современных кадров журналистов и в системе повышения квалификации журналистов.

Вышеизложенное позволяет утверждать, что сила и действительность аналитических жанров и квалифицированные журналистские кадры составляют основу средств массовой информации.

## Принципы и методы обучения учащихся критической оценке литературных героев

Болтаева Онажон Таджибаевна, соискатель

Узбекский научно-исследовательский институт педагогических наук им. Т.Н.Кары Ниязи (г. Ташкент)

*В статье раскрыты особенности развития творческого мышления, формирования у учащихся умений критически оценивать героев художественных произведений, определены направления интеллектуальной деятельности учащихся, дана характеристика видам оценки литературных героев.*

**Ключевые слова:** творческое мышление, интеллект, критическая оценка, анализ, герой произведения, поисковая деятельность, самостоятельность, дискуссия, логика.

В условиях постоянного возрастания информационных потоков в современном обществе, интенсивного развития объёма знаний происходит активизация мыслительных процессов у обучаемых. Поэтому основной задачей современного образования считается развитие творческого мышления учащихся. К сожалению, эта задача реализуется не в полной мере, так как не во всех звеньях системы непрерывного образования уделяется должное внимание технологиям личностно-ориентированного обучения. В частности, школьные программы не нацелены на развитие продуктивного мышления учащихся, на организацию познавательной деятельности в нестандартных ситуациях. В результате учащиеся не владеют творческим мышлением, и в основном ориентированы на запоминание, часто механическое. Поэтому они затрудняются в ответах на проблемные вопросы. У таких учащихся не будут сформированы в достаточной степени умения обобщения и творческого анализа.

Учебный процесс требует от учащихся приложения всего их потенциала, энергии. Только при этом условии развивается их познавательная активность и самостоятельность. В познавательном процессе иногда используется обучение на основе образцов, примеров, которые должны носить исследовательский, творческий характер. В результате такого обучения учащиеся овладевают знаниями, умениями и навыками на требуемом уровне.

Анализ современного состояния обучения показывает, что в дидактике уделяется недостаточное внимание развитию общих творческих способностей учащихся. До сего времени не разработаны критерии определения уровня творческих способностей учащихся, не создана методика их прогнозирования. Такое положение создает препятствия для реализации модели личностно-ориентированного обучения.

Невозможно одновременно и комплексно решить задачи творческого развития учащихся. Прежде всего, необходимо, чтобы учащиеся овладели умениями выполнять отдельные задания познавательного и творческого характера, которые послужат первой ступенькой к активизации мышления.

По мнению некоторых ученых-педагогов (Р. Сафарова, Б. Адизов), постановка перед учащимися творческих задач

приведёт к результативности познавательного процесса, в частности, к творческому подходу, самостоятельным наблюдениям, концентрации внимания, интенсивному мышлению. В процессе выполнения заданий учащиеся поставлены перед необходимостью определять порядок своих действий, выявлять противоречия, устанавливать причины, их взаимосвязь и т.п. Задания такого типа можно отнести к творческим.

Учащиеся испытывают затруднения, встречаясь с заданиями абстрактного характера. В этом случае учитель должен провести подготовительную работу и дать необходимые разъяснения. Учебный процесс, ориентированный на развитие творческих способностей и самостоятельного мышления учащихся, способствует ускоренному освоению новых знаний и информации.

В традиционном процессе обучения творческие задания используются как способ диагностирования сформированности у учащихся творческих навыков. Для развития творческих способностей учащихся необходимо сформировать у них глубокие систематизированные знания с помощью соответствующих заданий. Такие задания должны не только пробуждать интерес учащихся к знаниям, но и способствовать их осмыслению и усвоению. В этом случае обращается внимание и на эстетические аспекты умственной деятельности. Эффективными являются задания, которые имеют несколько вариантов решений, и, следовательно, приводят к необходимости сравнения и выбора наиболее интересного решения.

Установлено, что каждый ученик обладает определенными способностями и даже талантами. Дети по природе своей любознательны и стремятся к знаниям. Но, чтобы проявились склонности и интересы учащихся, необходимо качественное управление учебным процессом. Задача учителя — использовать различные методики и технологии для постоянного движения мысли учеников. Закрепления потребности обдумывания и осознания получаемых знаний. При такой организации учебного процесса возможно обеспечить развитие исследовательской, поисковой деятельности, которая заключается в творческом подходе к решению проблем, самостоятельных выводах, поисках новых способов решения учебных задач, получении важных результатов. А

главное, результаты учебного труда приносят удовлетворения учащимся.

Многие проблемы решаются учащимися быстрее и эффективнее, если используются игровые и занимательные формы подачи материала. И если достаточно сложный теоретический материал излагается с элементами занимательности, в доступной форме, усвоение его будет намного результативнее, поскольку игра активизирует мыслительную деятельность даже слабо успевающих учащихся.

Разумеется, невозможно развить способности учащихся в полном объёме и сразу. Это довольно сложный педагогический процесс, требующий длительного времени. Для того чтобы достичь успехов в данной области, требуется разработка и внедрение комплекса дидактически обоснованных заданий, направленных на развитие интеллектуальной, творческой деятельности учащихся и объединённых в систему сточки зрения поэтапного развития учебных умений и навыков. При этом учащиеся должны пройти путь от репродуктивной, формально логической деятельности к творческому, аналитическому мышлению.

Творческие способности учащихся обеспечивают интенсивное усвоение знаний, умений и навыков и практическое их применение. Большое значение для развития творческих способностей учащихся имеют механизмы развития психических свойств личности — памяти, внимания, представлений, воображения, воли.

Каждый ученик представляет собой самостоятельную личность и присущими ему особенностями и свойствами, которые проявляются в темпераменте, характере, интересах, интеллекте, потребностях и способностях. Интеллект учащегося имеет приоритетное значение в процессе обучения. С помощью интеллекта учащиеся находят нестандартные решения проблем. Интеллекту присущи свои особенности направления:

- вербально-лингвистическое,
- логико-математическое,
- визуальное,
- подвижное,
- музыкально-ритмическое,
- межличностно-коммуникативное,
- личностное

В интеллектуальной деятельности учащегося преобладает то или иное направление мышления, и в зависимости от этого развиваются его способности. Некоторые учащиеся проявляют способности в нескольких направлениях, а у кого-то способности проявляются особенно ярко в какой-либо одной сфере. Например, музыкальное, поэтическое, художественно-изобразительные. Исходя из этого, в учебном процессе необходимо создавать условия для максимального раскрытия талантов учащихся; организовать углубленное изучение предметов по направлениям, использовать факультативные формы обучения, различные виды внеклассных занятий.

Рассмотрим возможности формирования у учащихся критического мышления и критической оценки, где ведущую роль играет вербально-лингвистический интеллект. Учащиеся, обладающие им, очень ответственно используют формы устной и письменной речи. У них в большей степени, по сравнению с другими, развито «языковое чутьё». Эти учащиеся владеют навыками построения предложений, правильного чтения, пересказа художественного текста, составления характеристики героев, выражения критического отношения к литературным героям — всё это благодаря вербально-лингвистическому направлению ума.

Процесс обучения литературе следует проектировать таким образом, чтобы в первую очередь развивать вербально-лингвистический интеллект, используя соответствующие задания, в частности, задания, направленные на обучение навыкам критического оценивания героев произведений.

Этот вид умственной деятельности способствует развитию самостоятельного мышления учащихся, приобретению социального опыта в процессе совместной деятельности.

Понятие критическое мышление толкуется по-разному различными педагогами. Большинство учителей понимают критическое мышление как высшую форму мышления, проявляемую учащимися в познавательном процессе, осуществляемом на высоком уровне. Критическое мышление оказывает значительное влияние на личную жизнь учащихся. Мэттью Липман считает, систематизация знаний человека, борьба за собственные права целиком зависят от уровня его критического мышления. Критическое мышление есть способ проявления интеллектуальных возможностей человека.

Процесс формирования критического мышления и обучение учащихся умениям критического оценивания литературных героев имеют свои особенности, которые необходимо учитывать, и применять соответствующие педагогические технологии. Так, например, учащихся необходимо ориентировать на высказывание своего мнения, учить различать разные идеи и взгляды в общественном сознании, прививать им умения решать сложные проблемы, вести дискуссии, опираясь на убедительные аргументы.

Критический анализ художественного произведения, и в особенности характера героев произведения, требует создания на уроке литературы определённой ситуации, обстановки взаимного доверия. При таком подходе учащиеся смогут открыто выражать свои мысли, не боясь насмешки и осуждения со стороны учителя и одноклассников. Учитель же должен стимулировать обмен мнениями и создавать ситуации для живого обсуждения и высказывания различных точек зрения.

После такого, как учащиеся овладеют первоначальными навыками критической оценки героев, работа может направляться на определение качества самой оценки. Имеется в виду следующая классификация:

- 1) личная (индивидуальная) и коллективная;
- 2) зависимая и независимая;
- 3) основанная на чувствах (эмоциях) и логическая;
- 4) системно-масштабная, охватывающая все аспекты.

Попытаемся охарактеризовать каждый вид оценки.

Личная (индивидуальная) и коллективная оценка. В начале работы (анализа) учащиеся выражают личное отношение к героям произведения-положительное или отрицательное. Это отношение в основном объясняется личными пристрастиями. В ходе дальнейшей работы высказываются другие учащиеся с позиций своего понимания. Развитие мыслей и мнений постепенно приобретает форму обсуждения, дискуссии. Но у учащихся пока сохраняется непосредственное впечатление или отношение к литературному герою. Личное отношение является источником и гарантией движения мысли.

Зависимость или независимость оценки. Оценки, которыми учащиеся характеризуют литературных героев, бывают различными, самостоятельными. Расхождение в оценках чаще всего объясняется не проникновением в ткань художественного произведения, а жизненными реалиями и личным опытом учащихся (пусть даже небольшим). Самостоятельность в большинстве случаев проявляют те учащиеся, которые больше опираются на произведение и анализируют его с исследовательских и критических позиций. Они очень внимательно наблюдают за всеми действиями героев, их взаимоотношениями и отмечают положительные и отрицательные стороны их характеров.

Эмоциональная и логическая оценка. Критическая оценка литературных героев, основанная на чувствах или логике, обнаруживается в ситуации, когда ученик оформляет своё высказывание. В основе эмоциональной оценки большей частью лежит жизненный опыт, индивидуальные особенности психической сферы ученика. Логическая же оценка построена на доказательствах, то есть извлечениях из самого произведения. Оценок писателя,

критики. В логической оценке должны присутствовать и элементы эмоционального опыта.

При таком подходе работа и учителя и учащихся будет результативной, так как оценка характеров литературных героев получится объективной, достаточно полной и самостоятельной. Кроме того, учащиеся овладеют умениями выражать мысли правильным, литературным языком.

Системно-масштабная оценка. Человек, не владеющий в достаточной степени свободным мышлением, не может точно и правильно выразить свои мысли и часто остаётся непонятым и закрытым для других мнений. Напротив, человек «здравомыслящий», владеющий навыками критического мышления, обязательно принимает к сведению точку зрения своих партнеров и глубоко их анализирует, учитывает, насколько они доказательны и убедительны и в зависимости от этого может изменить свои позиции. Учащиеся с сильной логикой мышления рассуждают примерно так:

«Я знаю, что большинство одноклассников присоединится к моему мнению после обсуждения проблемы. Разрешите мне привести доказательства для подтверждения моих мыслей». Важно, чтобы в процессе обучения критическому оцениванию героев произведений учащиеся овладели следующими навыками:

- 1) выражение непосредственно своей точки зрения;
- 2) обсуждение (дискутирование) текста произведения, литературных героев;
- 3) согласование своей позиции и позиций других при составлении критической оценки героев произведений;
- 4) отстаивание (защита) своей точки зрения в процессе обсуждения;
- 5) написание характеристик литературных героев с приведением необходимых доказательств и выражением собственной оценки (если даже она не совпадает с авторской).

Для обучения учащихся критической оценке литературных героев необходимо создать специальную методику, ориентированную на развитие критического мышления учащихся.

## Сущностные характеристики формирования основ читательской компетентности младших школьников

Колганова Наталья Евгеньевна, соискатель  
МБОУ лицей №44 (г. Липецк)

Педагогической наукой доказано, что отношение человека к книге формируется в первом десятилетии жизни. Именно тогда решается вопрос, будет ли отношение читателя к книге активным или умеренно пассивным. В дошкольном образовании общение с книгой задает взрослый воспитатель, пользуясь методом чтения-рассматривания книги и активного слушания. Начальная школа, как следующая ступень общего образования, при-

звана внести существенный вклад в процесс формирования основ читательской самостоятельности младшего школьника, так как именно в этот период происходит становление ученика — читателя [10].

Рассматривая историю развития основ читательской компетентности младших школьников, современная педагогическая наука придерживается того факта, что компетентность — это субъективная характеристика деятеля,



более высокая ступень формирования учебных знаний, умений и навыков, опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся.

Проведенный теоретический анализ различных подходов к определению содержания «компетентность» и «компетенции» позволил разграничить эти понятия и сделать следующие выводы:

- младший школьный возраст рассматривается как наиболее благоприятный период для формирования читательской компетентности (И.А. Зимняя);

- существуют различные подходы к пониманию категории «компетентность», но все исследователи подчеркивают личностную и деятельностную направленность и компонентную структуру понятия;

- компетенции — это набор видов деятельности, которые осуществляет ученик на уроке. Они являются важным результатом образования, поэтому должны быть сформулированы у всех обучающихся;

- компетентность это совокупность качеств развитой личности, сформированных знаний, умений и навыков, в нашем случае, в чтении детской литературы, которые ученик реализует в практике;

- в системе начальных компетентностей ребенка выделяются ключевые компетенции, овладение которыми позволяет ребенку решать различные проблемы на уроке чтения и в повседневной жизни и деятельности;

- ключевые компетенции не отдельная часть учебного плана, они интегрированы в его содержание.

В современной российской образовательной системе понятия «компетентность — компетенции» и их структурных элементов еще не установилось, в связи с чем, существует множество различных трактовок. В педагогике сложилось обобщенное представление о том, каким характерным признакам должны они соответствовать и что обеспечивать. До сих пор не решена проблема возрастных границ формирования компетентностей.

Для дальнейшего использования этих понятий в нашем исследовании представляется целесообразным дополнить понятие читательской компетентности младших школьников следующим содержанием: читательская компетентность — это особая форма личностного образования, отражающая систему ключевых компетенций, приобретенных ребенком в процессе изучения литературного чтения, ориентированная на его успешную социализацию в обществе.

Обозначив сущностные характеристики понятий компетентность и компетенция, мы обратились к содержанию понятия компетентностный подход в обучении, так как, именно этот подход целью процесса обучения чтению видит формирование компетентной личности, владеющей ключевыми компетенциями.

Компетентностный подход возник в ответ на существующий разрыв между знаниями и умением их применять. Теоретические исследования компетентностного подхода в образовании описаны в работах психологов: И.А. Зимней, Н.В. Кузьминой, А.А. Вербицкого, О.Г. Ларионовой [3, 4].

По мнению А.А. Вербицкого и О.Г. Ларионовой, компетентностный подход означает, что в процессе обучения человек должен приобрести вполне конкретные практико-ориентированные знания и развивать определенные социально и профессионально важные качества, владея которыми он сможет стать успешным в жизни.

Теоретический анализ положений, принципов и места компетентностного подхода в современном российском образовании осуществила И.А. Зимняя. Компетенции, согласно ее трактовке — это знания, представления, программы (алгоритмы) действий, системы ценностей и отношений, которые затем выявляются в компетентностях человека как актуальных, деятельностных проявлений [4].

И.А. Зимняя выделяет три основные группы компетентностей: компетентности, относящиеся к самому себе как личности, субъекту жизнедеятельности; компетентности социального взаимодействия человека и социальной среды; компетентности, относящиеся к деятельности человека.

Важными для практической реализации компетентностного подхода в читательской деятельности, является сформулированное И.А. Зимней определение ключевых компетенций: ключевыми являются те компетенции, которые обеспечивают развивающее обучение ребенка на уроке и в социуме.

Насколько полно будет сформирована та или иная компетенция на уроках чтения, зависит не только от условий обучения, но и от самой компетенции. Например, познавательная компетенция должна быть сформирована наиболее полно, так как обучение, по своей сути, есть способ получать знания, то есть, в основе заложена знаниевая составляющая компетенции, обобщенные способы деятельности формируются чаще поисковым способом, вместе с тем, стандартами заложен элемент познавательной компетенции как «способность учиться всю жизнь». Коммуникативная компетенция формируется на уроках чтения через развитие речевой деятельности обучающихся и освоение опыта совместной деятельности в учебном процессе и при наличии педагогических условий может быть сформирована достаточно широко. Ценностно-смысловая компетенция ориентирована на формирование умения учиться, обеспечивающая овладение читательскими навыками и умениями, она позволяет учитывать ценностные отношения и установки ребенка на нравственные нормы поведения людей, даёт возможность приобретения новых знаний о действительности.

Если рассматривать эти понятия применительно к читательской компетентности младших школьников, правомерно исходить из понимания компетенции как способности решать поставленные на уроке задачи и выработку определенных умений, знаний и навыков, а также опыта решения рассматриваемых задач. То есть, в состав компетенций целесообразно включить развитие определенных качеств личности, необходимых для успешного осуществления читательской деятельности. Учитывая, что в раз-

личных компетенциях эти качества будут различными, нами выделены три основные, на наш взгляд, компетенции, составляющие основу читательской компетентности, — это: познавательная, ценностно-смысловая и коммуникативная.

Ценностно-смысловая компетенция определяется наличием читательского кругозора, т.е. знаний о литературе в виде представлений о произведениях, авторах, темах и жанрах детского чтения и полноценного восприятия литературных произведений, а также научно-познавательных текстов. Читательские умения: знание отечественных и зарубежных авторов, жанров произведений, умение отвечать на вопрос «о чем произведение», последовательно передавать сюжет произведения, характеризовать героя, разбивать текст на части, выделять главную мысль самостоятельно, своими словами, умение апеллировать к источнику знаний.

Коммуникативная компетенция определяется наличием продуктивных способов чтения и качественного навыка, направленного на овладение пятью основными способами чтения и качеством навыка чтения: правильно-стью, беглостью, осознанностью, выразительностью.

Познавательная компетенция определяется читательской самостоятельностью в работе с книгой и, сформированностью читательских умений работать с текстом художественного произведения, а также научно-познавательных текстов. Читательские умения направлены на: умение работать с книгой, ставить цель чтения, пересказывать текст полно, выборочно или кратко, выделять главные слова; пользоваться библиотекой, составлять аннотацию, называть мотивы чтения, проявлять читательскую самостоятельность; владение основными видами речевой деятельности, способностью к написанию сочинений разных типов и литературных творческих работ, учитывающих умение анализировать произведение и текст, умение ставить цели и пересказывать текст, формировать идейный смысл произведения.

Структура читательской компетентности, по мнению Г.М. Первой, включает в себя: способность к творческому чтению, освоению литературного произведения на личностном уровне; умение вступать в диалог «автор — читатель», погружаться в переживания героев; понимание литературы как неотъемлемой части национальной культуры, понимание принадлежности литературы к сфере художественной культуры (искусства), осознание ее специфики как искусства слова; знание и понимание содержания и проблематики отечественных и зарубежных художественных произведений, обязательных для изучения; представление о важнейших этапах развития литературного процесса, об основных фактах жизни и творчества выдающихся писателей; специфики языка художественного произведения [9,10].

Формирование основ читательской компетентности младших школьников, на наш взгляд, достигается в результате применения таких форм работы, при которых

происходит личностное развитие учащихся, формируются необходимые компетенции и универсальные мета-предметные и предметные умения и навыки. Все образовательные цели урока чтения касались трех областей. Разработанная Г.М. Первой, структура гармоничного построения урока, предусматривает: четыре вида беседы, восемь видов (приемов) чтения и правильного выбора деятельности в зависимости от целевой установки урока. Смена видов и приемов чтения поддерживает интерес к уроку, к тексту, а игровой занимательный характер заданий по способу чтения создает эмоциональный фон урока и учит младших школьников любить сам процесс чтения [9].

В данную группу входят цели от простого запоминания материала, до решения проблем, нуждающихся в переосмыслении знаний и создании новых умений и знаний. Эти виды деятельности составляют когнитивную (познавательную) сущность читательской компетентности.

Эмоционально-ценностную область, составляют цели формирования ценностно-смысловой компетенции, готовность учащихся воспринимать чтение произведения, связывать материал с окружающим миром, усвоение ценностных ориентаций, формирование восприятия литературного произведения, положительное отношение к самой читательской деятельности («люблю читать»); заинтересованность конкретными книгами («хочу читать эти книги»); увлечение самим процессом чтения («не могу оторваться от книги»); стремление поделиться с другими радостью от общения с книгой («хочу, чтобы другие об этой книге узнали»).

Коммуникативная функция сводится к организации сотрудничества педагога и младших школьников, в котором на первом месте условия для самопознания, самореализации и самодвижения в развитии. Коммуникативная функция включает: умение читать, умение вычитывать информацию, умение размышлять о прочитанном, умение давать оценку. Цели коммуникативной функции сводятся к организации сотрудничества между детьми, между педагогом и обучающимися, в котором приоритет личности направлен на создание условий для её самореализации, самопознания и самодвижения в развитии, формировании «Образа — Я».

Очевидно, что процесс приобщения учащихся к чтению, формирование читательской компетентности, воспитание квалифицированного читателя — это двусторонний процесс. С одной стороны, целенаправленная педагогическая деятельность, с другой — внутренний процесс приобщения школьника к чтению, формирующий стойкую потребность в регулярном чтении. В результате формируется читающий учащийся, который владеет необходимым уровнем читательской деятельности, способный самостоятельно мыслить, организовывать собственную познавательную деятельность.

В целом анализ различных подходов по формированию читательской компетентности младших школь-



ников, подтверждает сложную характеристику этого явления. Существуют различные аспекты формирования компетентности личности. А.Г. Асмолов, Л.В. Занков, Д.Б. Эльконин рассматривают компетентность с точки зрения системно-деятельностного подхода, где действует формула «компетенции — деятельность — компетентность». В.А. Сластёнин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов обосновывают закономерности и принципы организации образовательного процесса. Ими разработана модель профессиональной компетентности педагога: «мыслить — действовать — мыслить». Исследования Н.А. Алексеева, Ш.А. Амонашвили, И.С. Якиманской направлены на построение образовательного процесса, учитывающего склонности, интересы ребенка. В.Г. Виненко рассматривает компетентность как результат образования: грамотность — образование — компетентность. С точки зрения А.А. Вербицкого, И.А. Зимней, А.В. Хуторского компетентностный подход в образовании нацеливает на конечный результат — формирование компетентной личности.

На фоне представленных позиций наиболее перспективной для рассмотрения компетентности ее содержания и структуры является точка зрения И.А. Зимней [4]. В её исследованиях общие признаки и характеристики компетентностей соотносятся с возрастными периодами развития личности младшего школьного возраста, что обуславливает возможность использования этих идей для

создания модели формирования читательской компетентности младших школьников.

Собственная педагогическая практика, результаты формирования читательской компетентности младших школьников позволяют говорить о том, что компетентный ученик-читатель — это человек, обладающий интеллектуальной культурой, личностью, сформировавшая в себе следующие качества:

- стремление к преобразованию себя в интеллектуальной деятельности путем чтения художественных произведений;
- владение продуктивными способами и качественным навыком чтения;
- знание программных читательских умений в работе с текстом;
- владение читательской самостоятельностью в работе с книгой;
- полноценное восприятие художественных произведений и освоение научно-познавательных текстов;
- наличие читательского кругозора, то есть литературоведческих представлений о произведениях, авторах, темах и жанрах детского чтения.

Таким образом, представленные положения читательской компетентности, безусловно, значимы для младших школьников, так как предполагают осознанную потребность в чтении и формируют квалифицированного ученика-читателя.

#### Литература:

1. Амонашвили Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса. — Минск, 1990.
2. Асмолов А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития личности. — М.: Смысл: издательский центр «Академия», 2007.
3. Вербицкий А.А., Ларионова О.Г. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции. — М.: ЛОГОС, 2009.
4. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. — М.: ИЦ ПКПС, 2004.
5. Иванова Е.О., Осмоловская И.М. Теория обучения в информационном обществе. — М.: Просвещение, 2011.
6. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. — М.: АПК и ППРО, 2002.
7. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли. Пособие для учителя /под редакцией А.С. Асмолова. — М.: Просвещение, 2011.
8. Маркова А.К. Психология труда учителя. — М.: Педагогика, 1993.
9. Перова Г.М. Педагогическая практика студентов по предметам филологического цикла в начальной школе (литературное чтение). — Тамбов: ТОИПКРО, 2012.
10. Перова Г.М. Детская литература в начальных классах. — Тамбов: ТОИПКРО, 1999.
11. Светловская Н.Н. Наука становления личности средствами чтения-общения: Словарь-справочник. — М.: Экон — Информ, 2011.
12. Сластенин В.А. и др. Педагогика — М.: Издательский центр «Академия», 2008.
13. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. — М.: Педагогика, 1996.

## Сущность и нормативные характеристики технологического образования школьников

Кондрашкина Елена Георгиевна, директор  
МБОУ МУК «Центр индивидуального развития» (г. Сургут)

Современная модель образования ориентирована на решение задач инновационного развития экономики Российской Федерации. Инновационный путь развития нашего государства предполагает подготовку специалистов для высокотехнологического сектора отечественной экономики с таким расчетом, что часть этих специалистов создаст этот сектор. Сегодня обществу нужны активные, конкурентоспособные на рынке труда, социально и профессионально мобильные специалисты, способные к сознательному и творческому преобразованию окружающей реальности. В этом социальном контексте на сегодняшний день в качестве наиболее острой и актуальной обозначена проблема становления нового типа социальной выпускников школы. Основная задача, которую общество ставит сегодня перед российской школой, заключается в необходимости воспитания социально-активной и функционально-грамотной личности, способной к самостоятельному и ответственному формированию образовательной, профессиональной и жизненной траектории.

Важной составляющей современного общего образования, непосредственно ориентированной на подготовку к активной преобразовательной деятельности и позволяющей подростку успешно адаптироваться в современной жизни, обобщающей и придающей практическую направленность школьному обучению, является технологическое образование.

Идея технологической подготовки школьников является выражением новых концептуальных подходов к решению проблем трудового обучения и воспитания учащихся, которой уделялось большое внимание в советской педагогике. Значимость подготовки детей к трудовой деятельности еще в школьные годы всегда признавалась бесспорной, хотя конкретные цели и формы такой подготовки в разные периоды времени и в разной социально-экономической ситуации определялись по-разному. Так, в 1960-е гг. была предпринята попытка организации в школе производственного обучения. Однако уже к середине 1960-х гг. стала очевидной нереальность этой идеи, поскольку к этому не были готовы ни школы, ни предприятия, на производственной базе которых должна была вестись трудовая подготовка школьников. В результате производственное обучение в школах было отменено, а количество часов на трудовое обучение сокращено. Закономерным следствием этого стало падение престижа и качества трудовой подготовки школьников [1, с. 18–19].

В то же время ускорение темпов научно-технического развития, техническое и технологическое усложнение производственной сферы остро ставили перед общим образованием проблему безотлагательного поиска путей

соединения обучения с производительным трудом, с подготовкой учащихся к профессиональной деятельности. В ответ на эту актуальную социальную потребность в конце 1970-х — начале 1980-х гг. была разработана новая концепция трудовой подготовки (П.Р. Атутов, В.А. Поляков), ориентированная на социальный заказ, на потребности экономики страны. Согласно этой концепции, акценты трудовой подготовки были смещены в сторону усиления системы профессионально-технических училищ, создания в городах и районах сети учебно-производственных комбинатов и профориентационных центров, которые, как предполагалось, обеспечат молодежи необходимые условия для более раннего профессионального самоопределения и овладения профессией. На это же была направлена и реформа трудового обучения в школе, предполагавшая переход к новым дифференцированным программам, который завершился к 1980–1981 учебному году. В соответствии с этой реформой, в 5–8 классах городских школ для мальчиков был введен «Технический труд», для девочек — «Обслуживающий труд»; в сельских школах для мальчиков — «Сельскохозяйственный и технический труд», для девочек — «Обслуживающий и сельскохозяйственный труд». Такая дифференцированная трудовая подготовка должна была помочь школьникам в выборе дальнейшего жизненного пути — продолжение обучения в старших классах школы с получением какой-либо квалификации на базе учебно-производственного комбината или овладение профессией в учреждениях начального и среднего профессионального образования. И в том и в другом случае выпускник учебного заведения уже был готов начать трудовую деятельность в том случае, если он не захотел или не смог продолжить свое образование на более высокой ступени.

Большое значение в этот период придавалось укреплению взаимодействия школы и предприятий. Однако, как показала практика, такое «взаимодействие», даже если оно носило не только формальный характер, практически в большей степени было направлено на помощь предприятий в развитии материально-технической базы школ, чем реально содействовало профессионально-трудовому самоопределению школьников. Начавшиеся с конца 1980-х гг. радикальные идеологические и экономические преобразования, охватившие абсолютно все сферы общества, в том числе сферу образования, требовали и поиска принципиально иных подходов к организации трудового обучения школьников.

В контексте новых социально-экономических отношений, а также в соответствии с целями и принципами реформирования российского образования в начале

1990-х гг. была начата разработка концепции технологического образования учащихся общеобразовательной школы, которая получила нормативное закрепление в Базисном учебном плане общеобразовательных учреждений, введенном в 1993 г. В соответствии с этой концепцией предметная область «Труд» была преобразована в образовательную область «Технология», первая программа которой была разработана коллективом под руководством В.Д. Симоненко и Ю.Л. Хотунцева.

На протяжении последующих двадцати лет и до настоящего времени в педагогической науке ведется всестороннее осмысление сущности феномена технологического образования, его концептуальных основ, целей, принципов организации и т.д. Проблемы технологического образования, структура и содержание новой формируемой предметной области, отдельные аспекты методики обучения технологии в школе разрабатываются и уточняются в опытно-экспериментальной работе в рамках научных школ под руководством таких ведущих ученых, как П.Р. Атутов, В.Д. Симоненко, В.А. Поляков, Ю.Л. Хотунцев, Н.В. Котряхов.

Следует отметить, что внедрение образовательной области «Технология» осуществляется в острой полемике со сторонниками трудового обучения, которые, несмотря на его очевидную отсталость, ремесленный характер, отстаивают свои догматически консервативные теории, нередко основанные на технократическом подходе. Именно в этой борьбе отрабатывается подлинно научная теория технологического образования школьников. Наряду с этим в практике общего образования за прошедшие годы накоплен обширный и разнообразный опыт разработки различных инновационных форм и методов преподавания предмета «Технология» в школе. Результаты инновационных поисков и профессионального творчества педагогов-практиков также оказывают существенное влияние на формирование целостной теории технологического образования школьников. Предметная область «Технология» отражает практико-ориентированный характер технологического образования, выступающий его основной сущностной особенностью. Подрастающему поколению, действительно, необходимо овладеть практическими знаниями и умениями, важными с точки зрения их подготовки к трудовой деятельности после окончания обучения. Такие знания и умения целенаправленно не дает ни одна содержательная составляющая общего образования, кроме образовательной области «Технология», которая реализуется на протяжении всего периода школьного обучения с учетом потребностей школьников, возрастных особенностей и перспектив их развития на каждой ступени. Именно этот учебный предмет, при соответствующей организации, обеспечивает практическое усвоение технологических закономерностей созидательной деятельности и овладение методами, средствами и культурой труда. Кроме того, в процессе занятий по технологии школьники могут практически познакомиться с миром профессий, выбрать

сферу труда или конкретную специальность, обоснованно построить жизненные и профессиональные планы.

Практико-ориентированное образование по технологии, как подчеркивают специалисты, вносит весомый вклад во всестороннее развитие личности, формирование ее гуманистически ориентированного преобразующего мышления, обеспечение оптимизации и эффективности всей познавательной деятельности учащихся. Однако этим современные представления о сущности и целях технологического образования не ограничиваются. Более того, они находятся в состоянии постоянного развития, углубления, поскольку на их формирование закономерное влияние оказывают все определяющие тенденции в развитии и образовательной сферы, и общества в целом. С этих позиций в осмыслении сущности технологического образования актуализируется проблема выявления компетенций, на формирование которых оно должно быть направлено. Эта проблема только начинает исследоваться, но уже может считаться общепризнанной, что компетентностный подход в технологическом образовании предполагает освоение учащимися таких базовых, универсальных компетенций, которые позволят им в будущем действовать эффективно в ситуациях профессиональной, личной и общественной жизни, будут способствовать быстрой адаптации, как в профессиональной среде, так и в бытовой.

Вторым стратегически важным фактором, повлиявшим на развитие представлений о сущности и целях технологического образования школьников, является введение профильного обучения как «системы специализированной подготовки в старших классах общеобразовательной школы, ориентированной на индивидуализацию обучения и социализацию обучающихся, в том числе с учетом реальных потребностей рынка труда, отработки гибкой системы профилей и кооперации старшей ступени школы с учреждениями начального, среднего и высшего профессионального образования» [2, с. 11].

Введение профильного обучения в старшей школе обусловило необходимость расширения профориентационной работы практически на всех ступенях школьного обучения, поиска и разработки наиболее оптимальных форм и методов помощи учащимся в их личностном, социальном и профессиональном самоопределении с учетом их возрастных особенностей и возможностей, выявления и развитии их интересов и склонностей, а также социально-функциональных качеств и способностей, обеспечивающих готовность выпускника школы к осознанному выбору жизненного пути. Данная ситуация актуализировала научный поиск более эффективных педагогических подходов и моделей организации профильного обучения и предпрофильной подготовки, в частности, обеспечивающих педагогические условия для реального, а не формального самоопределения школьников.

В настоящее время в рамках концепции профильного обучения уже разработан ряд педагогических моделей и технологий, отличающихся акцентами целевых ориен-

таций, особенностями содержания и применяемых методик. Так, технология С.Н. Чистяковой направлена на профессиональное самоопределение, А.А. Дробот акцентирует личностное самоопределение, Г.П. Шереметова — социальное самоопределение и саморазвитие.

Г.П. Шереметова [2006] утверждает, что для эффективности работы по самоопределению в процессе профильного обучения необходимо включать каждого обучающегося в активную деятельность, доводить представление по изучаемой теме до формирования устойчивых понятий, навыков и умений. Для этого необходимо обеспечить:

- вариативность и личностную ориентацию образовательного процесса (проектирование индивидуальных образовательных траекторий);

- практическую ориентацию образовательного процесса с введением интерактивных, деятельностных компонентов (освоение учащимися проектно-исследовательских и коммуникативных методов);

- завершение профильного самоопределения и формирование способностей и компетентностей, необходимых для продолжения образования в соответствующей сфере профессионального образования.

Очевидно, что профилизация обучения не могла не повлиять существенным образом на понимание целей образовательной области «Технология» и ее места в образовательной программе школы. Успешность технологической подготовки школьников будет обеспечиваться, если парадигма образовательного процесса профильных общеобразовательных учреждений будет характеризоваться вариативностью, интерактивностью и альтернативностью. Иными словами, с этих позиций технологическое образование является одной из составляющих профильного обучения, т.е. содержательно ориентировано на реализуемые в образовательном учреждении профили обучения старшеклассников и, соответственно, направлена на профессиональное самоопределение учащихся основной и старшей ступени школы.

#### *Литература:*

1. Жучков, В.М. Технологическое образование — уроки истории, современное состояние, горизонты будущего [Текст] / В.М. Жучков // Модернизация общего образования на рубеже веков: сборник научных статей / науч. ред. В.В. Лаптев. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2001. — С. 151–161.
2. Концепция модернизации Российского образования на период до 2010 года [Текст] // Вестник образования. — 2002. — № 6. — С. 11–42.

## **Самовыражение и культура самовыражения педагогов и студентов педагогических вузов**

Омельченко Елизавета Александровна, кандидат педагогических наук, доцент  
Новосибирский государственный педагогический университет

Современным педагогам для наилучшего выполнения своих функций в обществе важно понимать, какими особенностями обладают люди, живущие в сложившихся социальных, экономических, политических условиях. По мнению философов, осмысливающих проблему человека конца XX — начала XXI века, таких, например, как Д. Ваттимо [5], Ж. Деррида [8], Ж.Ф. Лиотар [12] общество, существующее сейчас на земле, является обществом потребления и массмедиа. Ему свойственна аморфность, размытость, неопределенность. «Это общество всеобщего конформизма и компромисса. К нему все труднее применять понятие «народ», поскольку последний все больше превращается в безликий «электорат», в аморфную массу «потребителей» и «клиентов»» [6, с. 105]. К этому можно добавить то, что человек на протяжении жизни последних нескольких поколений сверхзанят (по мысли А. Швейцера [19]), не может уделять должного внимания своим детям и самому себе. Чтобы отдохнуть, стремится во все большей степени к какому-либо внеш-

нему отвлечению. Как следствие, ему не хватает времени для работы над собой, размышлений над этическими и нравственными проблемами, у него нет сил для духовного напряжения. Все это ведет к тому, что часто уже с детства современный ребенок видит только самого себя, он равнодушен, безразличен к происходящему в мире, к другим людям, а это прямой путь к проявлению им своих самых отрицательных качеств.

Однако, как считают исследователи в области современной педагогики и психологии (например, К.А. Абульханова-Славская [1], Е.В. Зинченко [10], И.П. Шкуратова [20], А.Ф. Яфальян [22] и др.), без проявления человеком себя, без его самовыражения нет и не может быть личности. Они подчеркивают зависимость жизни каждого из нас от самовыражения, от способов, которые мы для этого выбираем. Особенно это важно когда речь идет о педагогах и будущих педагогах. Ведь именно эти люди несут образцы поведения, самовыражения подрастающему поколению. От них дети воспримут возможные



модели самопроявления, самопредъявления. Поэтому человек, занимающийся педагогической деятельностью и взаимодействующий с представителями подрастающего поколения (начиная с детей дошкольного возраста и заканчивая выпускниками ВУЗов), должен нести им лучшие образцы самовыражения, самые «правильные» способы и методы самовыражения, демонстрируя высокий уровень культуры самовыражения.

Самовыражение педагога или будущего педагога всегда подразумевает выполнение ими самоорганизуемой деятельности. Ее можно определить как деятельность, в которой имеет место взаимодействие самоуправления поведением и внешнего воздействия на эту деятельность со стороны ситуации, обстоятельств, других людей.

Названная деятельность изучается в педагогике в связи с процессами самоорганизации (см., например, [11], [15], [18]). «Под самоорганизацией понимается процесс, в ходе которого силами самого субъекта создается, воспроизводится или совершенствуется организация сложной динамической системы. Самоорганизация проходит за счет создания новых связей между элементами системы, эффективного перераспределения ее функций, выстраивания новых трансакций с внешней средой» [21, с. 4].

Самоорганизация позволяет педагогу и студенту ВУЗа быть до определенной степени автономными, независимыми, открывает возможности для их самореализации.

Автономность, независимость и самореализация необходимы людям, работающим в образовании или планирующим в нем работать для полноценного осуществления самовыражения, т.е. такого самовыражения, в ходе которого им удастся передать воспитанникам детских садов, учащимся школ и ССУЗов, студентам ВУЗов именно ту информацию о себе, которую хотелось бы; создать у них желаемый образ себя; реализовать себя в педагогической деятельности; свободно, гармонично проявить себя в профессии; получить новую информацию о себе и мире; суметь выразить свои внутренние чувства, убеждения, представления, ценности так, чтобы это стало положительным примером для представителей подрастающего поколения; проявить свои возможности и способности в педагогической деятельности.

Считается, что поведение человека, в том числе и педагога, определяется его внутренними побуждениями и до определенной степени не зависит от воздействия внешнего окружения (однако, для полноценного осуществления профессиональной деятельности педагогам и студентам педагогических ВУЗов необходимо уметь или научиться чутко, гибко реагировать на каждую внешнюю ситуацию, в которой они находятся), что часто свойственно актам самовыражения человека. Автономность педагогов характеризуется их внутренней активностью, без которой не может осуществляться самовыражение.

Х. Хартманн [17] выделил первичную и вторичную автономию функций «Я». Первая описывает процессы физического и психического развития человека независимо

от внешнего влияния. Здесь имеются в виду защитные механизмы, возникающие и действующие в качестве реакции человека на внешнее воздействие. Второй вид автономии появляется в ходе реакций на внешнее воздействие других людей. Это важно в контексте рассмотрения проблемы культуры самовыражения педагогов и студентов педагогических ВУЗов, т.к. в этом случае они проявляют, выражают себя. Поэтому в ходе самовыражения при демонстрации другим людям личностных ценностей, значимых для педагогов и будущих педагогов переживаний, они, прежде всего, действуют так, как это «диктуют» им их индивидуальные характеристики и те качества, особенности и представления, которые позволяют говорить о каждом из них как об отдельном существе, имеющем все предпосылки для самостоятельного существования, т.е. как о существе автономном.

Самовыражение педагога или будущего педагога всегда подразумевает, что он действует сам, руководствуясь нормами общества, но исходит все-таки из своих собственных представлений и о том, как именно ему нужно проявлять себя в той или иной ситуации, т.е. выступает существом независимым. Ведь независимость — самостоятельность, отсутствие подчиненности. Быть независимым означает поступать и вести себя, сообразуясь, в первую очередь, с собственными потребностями, восприятием или оценками, а уже потом с требованиями окружения или мнениями других людей (хотя в отношении педагогов и студентов, готовящихся стать ими, это соотношение примерно одинаково или склоняется в сторону преобладания требований профессиональной этики, профессиональной необходимости).

Таким образом, в процессе самовыражения педагог выступает автономным и независимым существом, действующим, исходя из своих внутренних характеристик. В связи с автономностью и независимостью педагога или студента педагогического ВУЗа необходимо подчеркнуть мысль об их относительности: «Человек не может быть абсолютно независим от общества, а как гражданин — и от государства; он несет перед ними определенные обязанности» [2, с. 361]. Для нашего исследования это имеет первостепенное значение, т.к. позволяет от автономных и независимых проявлений людей, посвятивших или планирующих посвятить себя сфере образования, постепенно перейти к рассмотрению их культуры самовыражения.

В процессе самореализации педагог или будущий педагог выражает самого себя, ведь «самореализация — реализация существующего потенциала, осуществление своих имеющихся желаний, своих знаний, умений и способностей, своих сегодняшних представлений о себе и своем пути в жизни» [14]. Эти характеристики присущи самовыражению педагога. Верно и обратное утверждение: в процессе самовыражения происходит самореализация педагога.

На основании сказанного можно сделать вывод о том, что автономность, независимость и самореализация необходимы для осуществления педагогом или студентом пе-

дагогического ВУЗа самовыражения, а т.к. они являются характеристиками самоорганизуемой деятельности, то для полноценного самовыражения в профессиональной деятельности людям, работающим в сфере образования, необходимо обладать умениями выполнять самоорганизуемую деятельность. К их числу относится умение организовать себя, свое время и деятельность; упорядочить и регулировать свою деятельность; контролировать и оценивать то, что сделано самостоятельно.

Для выполнения самоорганизуемой деятельности педагог и студент, получающий педагогическое образование, должны быть готовы к ней, т.е., им необходима готовность к самоорганизации. «Готовность к самоорганизации — это интегральное качество личности, проявляющееся в потребности, способности и решимости осуществлять упорядоченную сознательную деятельность по организации и управлению самой собой» [16, с. 9].

Для того, чтобы эта готовность была сформирована, желательно развивать у будущих педагогов следующие способности: организовывать и поэтапно выполнять деятельность, необходимую для самовыражения в профессии, осуществлять коррекцию педагогической деятельности, учитывать промежуточные результаты с целью повышения эффективности педагогической деятельности, совершенствовать процесс выполнения педагогической деятельности.

Готовность к самоорганизации даст возможность студентам педагогического ВУЗа рационально планировать, организовывать, адекватно оценивать, своевременно корректировать и совершенствовать процесс самовыражения в профессии, а также его результаты.

В этом случае можно говорить о том, что у будущего педагога есть основа, на которой будет строиться его культура самовыражения. Поэтому целесообразно культуру самовыражения педагога и студента педагогического ВУЗа определять через самоорганизуемую деятельность.

Для того, чтобы эта деятельность действительно характеризовала культуру самовыражения, она должна соответствовать индивидуальным особенностям педагога и культуре общества, в котором он живет.

Нами в [13] было показано, что из всего многообразия трактовок термина «культура», которые можно найти в культурологических, философских, социологических, исторических, антропологических и др. исследованиях, наиболее приемлемым для применения в образовательной практике является понимание культуры как «формы самодетерминации индивида в горизонте личности, формы детерминации нашей жизни, сознания, мышления» (В. С. Библер) [4, с. 289].

Такой взгляд на культуру демонстрирует тот факт, что любой человек, в том числе и тот, кто связан с педагогической деятельностью, вынужден сам определенным образом ограничивать себя, выстраивая свои формы поведения и реакции на окружающий мир. В то же время, существуют внешние силы, определяющие его взгляды на мир, способы жизни и деятельности в нем. Одной из них

является культура. «Культура создает для человека исходную проблемную ситуацию развития, ставит его перед необходимостью универсального саморазвития» [7, с. 26]. Кроме того, культура — «способ раскрытия действительности, придания миру человеческого смысла, придания ему ценности» [3, с. 56]. Это позволяет анализировать культуру не только как нечто, находящееся вне человека (как некую объективную по отношению к человеку данность), но и как внутренне присущие ему особенности, т.е. обращать внимание на индивидуальную культуру человека или культуру личности.

Под индивидуальной культурой, вслед за Э.Н. Гусинским [9], будем понимать характер, нравы, обычаи, привычки; сознание и самосознание; знания, умения, навыки; интеллект и чувства человека. В [13] нами показано, что эта культура характеризуется гармонией внешних проявлений человека (самопрезентаций) и его внутренних особенностей. «Отражается эта культура в деятельности, поведении, поступках, которыми человек стремится передать другим нечто ценное для него самого (субъективно пережитые знания, умения, личностный опыт отношений), что свойственно актам самовыражения, без которых, по мнению многих исследователей, нет, и не может быть личности. Следовательно, проявляется индивидуальная культура в презентации человеком самого себя, основанной на его внутренней сущности, и транслируется через самовыражение» [13, с. 18].

На основании сказанного можно утверждать, что характеристики самовыражения постепенно складываются в культуру самовыражения педагога или студента педагогического ВУЗа.

Обобщая сказанное, перечислим характеристики культуры самовыражения педагогов и студентов педагогических ВУЗов:

- в основе культуры самовыражения лежат особенности самовыражения;
- основой самовыражения является самоорганизуемая деятельность;
- к характеристикам самоорганизуемой деятельности относится автономность, независимость и самореализация субъекта самовыражения в ходе ее выполнения;
- в процессе осуществления самоорганизуемой деятельности педагог сам управляет своим поведением, но при этом ориентируется на других людей и обстоятельства;
- осуществление самоорганизуемой деятельности предполагает наличие готовности к ней, для формирования которой необходимо развивать способности к организации, выполнению, коррекции деятельности;
- самоорганизуемая деятельность должна давать возможность продемонстрировать педагогу свои индивидуальные особенности и, в то же время, не противоречить нормам культуры общества, в котором он живет.

Учитывая все вышесказанное, можно сформулировать следующее определение культуры самовыражения педагога или будущего педагога: культура самовыражения —

особенности, способы и результаты самоорганизующейся деятельности педагога или будущего педагога, которые они обретают или создают в соответствии с собственными интересами, способностями и в результате взаимодействия с культурой сообщества.

Культура самовыражения позволит педагогу или будущему педагогу наиболее полно реализовать себя в профессии, ориентируясь, с одной стороны, на свои способности, предпочтения, стремления, а с другой — на требования культуры и общества.

#### Литература:

1. Автономность // Новая философская энциклопедия: в 4 тт. — Т. 1 / Под редакцией В.С. Степина. — М.: Мысль, 2001. — 2086 с.
2. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Словарь конфликтолога. — М.: Эксмо, 2009. — 656 с.
3. Барышков В.П. Аксиология личностного бытия / Под ред. В.Б. Устьянцева. — М.: Логос, 2005. — 192 с.
4. Библер В.С. От наукоучения к логике культур. Два философских введения в двадцать первый век. — М.: Политиздат, 1991. — 413 с.
5. Ваттимо Д. Прозрачное общество. — М.: Логос, 2003. — 128 с. Введение в философию: учеб. пособие для вузов / Авт. колл.: И.Т. Фролов и др. — М.: Республика, 2003. — 623 с.
6. Гатальский В.Д. Культурно-образовательное пространство как социально-педагогическая система // Педагогика. — 2012. — № 6. — С. 25–29.
7. «Генезис и структура» и феноменология // Деррида Ж. Письмо и различие. — СПб: Академический проект, 2000. — С. 197–216.
8. Гусинский Э.Н., Турчанинова Ю.И. Введение в философию образования. — М.: Издательская корпорация «Логос», 2000. — 224 с.
9. Зинченко Е.В. Самораскрытие и его обусловленность социально-психологическими и личностными факторами: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. — Ростов-на-Дону, 2000. — 23 с.
10. Камалетдинова Е.В. Самоорганизация учебной деятельности как фактор становления субъектности старшеклассников в профильном обучении: дисс. ... канд. пед. наук. — М., 2008. — 173 с.
11. Лиотар Ж.Ф. Состояние постмодерна. — М.: Институт экспериментальной социологии; СПб.: Алетейя, 1998. — 160 с.
12. Омельченко Е.А. Становление культуры самовыражения подростков в условиях индивидуализации обучения: дис. ... канд. пед. наук. — Иркутск, 2004. — 174 с.
13. Самореализация [Электронный ресурс]. — <http://www.psychologos.ru/%D0%A1%D0%B0%D0%BC%D0%BE%D1%80%D0%B5%D0%B0%D0%BB%D0%B8%D0%B7%D0%B0%D1%86%D0%B8%D1%8F>. — (дата обращения 19.09.12).
14. Титаренко Н.Н. Формирование умений самоорганизации учебной деятельности у младших школьников: дисс. ... канд. пед. наук. — Челябинск, 2004. — 159 с.
15. Уваров Е.А. Психология самоорганизации личности как субъекта двигательной деятельности: дисс. ... докт. психол. наук. — Санкт-Петербург, 2007. — 362 с.
16. Хартманн Х. Эго-психология и проблема адаптации / Под ред. М.В. Ромашкевича. — М.: Институт общегуманитарных исследований, 2002. — 160 с.
17. Шабунин Л.Е. Педагогические основы гуманитарной подготовки студентов технического колледжа к профессиональной самоорганизации: дисс. ... канд. пед. наук. — Липецк, 2000. — 199 с. Швейцер А. Культура и этика. — М.: Прогресс, 1973. — 343 с.
18. Шкуратова И.П. Самовыражение личности в общении // Психология личности / Под ред. П.Н. Ермакова и В.А. Лабунской. — М.: ЭКСМО, 2007. — С. 241–265.
19. Ярушкин Н.Н. Саморегуляция и самоорганизация социального поведения личности: дис. ... д-ра психол. наук. — СПб., 1998. — 406 с.
20. Яфальян А.Ф. Школа самовыражения: книга для педагогов и родителей по развитию, оздоровлению и взрослению детей. — М.: Феникс, 2011. — 320 с.



## Критерии показатели оценки гендерного поведения подростков в воспитательной работе

Салманова Альбина Фаритовна, педагог-психолог  
МОУ «СОШ № 50» (г. Магнитогорск)

Одним из сложных вопросов в воспитательной работе в рамках школьного образования был вопрос гендерного поведения. Особое внимание в данном вопросе мы уделили критериям оценки гендерного поведения. Для определения критериально-оценочного аппарата. Мы рассматривали анализ точек зрения различных ученых (Л.Е. Балашов, В.И. Загвязинский, И.Ф. Исаев, В.А. Беликов и др.) позволил нам остановиться на некоторых ключевых положениях относительно решаемой задачи. Согласно им:

- критерий определяется как признак (свойство, качество) изучаемого объекта, на основании которого производится оценка, суждение о его состоянии и уровне функционирования;
- показатель есть количественная и качественная характеристика сформированности каждого свойства, признака (В.И. Загвязинский).

В настоящее время в педагогической теории и практике существуют общие требования к выделению и обоснованию критериев, которые сводятся к тому, что они должны воссоздавать основные закономерности формирования и развития личности; с их помощью должны устанавливаться связи между всеми компонентами исследуемого педагогического явления или процесса. Помимо этого, критерии должны раскрываться через ряд качественных и количественных показателей, по мере проявления которых можно определять о большей или меньшей

степени его выраженности; критерии должны отражать динамику измеряемого качества во времени и в культурно-педагогическом пространстве.

Именно данных требований в своей работе мы строго придерживались.

Выбор критериев был напрямую был связан с исследованием структуры воспитательной работы и использованием в ней гендерного подхода).

При разработке критериального аппарата мы опирались на анализ нашего ключевого понятия гендерное поведение. Это позволило нам к критериям гендерного поведения отнести: мотивационный, когнитивный, рефлексивно-оценочный, коммуникативно-личностный и деятельностным критериям. Каждый критерий конкретизируется через показатели и признаки.

Критерии и показатели при оценке развития гендерного поведения подростков

В связи с этим, при выборе уровней развития гендерного поведения подростков в своей работе мы выделили также высокий (продуктивный), средний (нормативный) и низкий (адаптивный) уровни.

В задачи первого этапа экспериментальной работы входила задача, связанная с определением коэффициентов для количественной и качественной оценок выявленных критериев и показателей. При этом мы посчитали необходимым обосновать механизмы перевода качественных показателей в количественные и соотнесения ре-

Таблица 1

№ п\п	Содержательные компоненты гендерного поведения	Критерии	Показатели
1.	Мотивационный	Мотивационный критерий	1.Желание вступать в контакт независимо от пола; 2.Социальное моделирования пола (в различных ситуациях взаимодействия в социуме); 3.Потребность совершенствовать свои ЗУН в области гендерного поведения
2.	Познавательный	Когнитивный критерий	1.Полнота знаний об гендерном подходе; 2.Самооценка,самоконтроль, 3. Самоанализ гендерного поведения;
3.	Коммуникационный	Коммуникативно-личностный	1.Контактность с детьми противоположного пола; 2.Эмпатичность в отношении детей другого пола; 3. Доброжелательность в отношении детей независимо от пола.
4.	Деятельностный	Деятельностный критерий	1.Организовывать своё свободное время; 2. Интерес к гендерным аспектам. 3.Самоопределения подростков в трудовой и семейной сферах.

Таблица 2

Показатели и диагностические методики их оценки

Показатели	Методики определения показателя	Уровни овладения и оценочные баллы		
		Продук- тивный (2 балла)	Норма- тивный (1 балл)	Адаптивный (0 баллов)
Критерий: мотивационный				
1.Желание вступать в контакт,	Методика КОС-2	0—4 балла	5—8 баллов	9—15 баллов
2.Социальное моделирования пола	Опросник «Оценка степени ген-дерной зрелости»	20—13 баллов	9—12 баллов	1—8 баллов
3.Потребность совершенствовать свои ЗУН.	Опросник «Мотивация к учению»	33—26 баллов	25—17 баллов	16—8 баллов
Критерий: когнитивный				
1.Полнота знаний об окружающим мире, других людях;	Беседа «Оценка степени психо-социальной зрелости»	40—36 баллов	35—26 баллов	до 25 баллов
2. Рефлексивно-оценочный;	Опросник «Оценка степени ген-дерной зрелости»	40—30 баллов	29—11 баллов	Менее 10 баллов
3.Способность осознания социокуль-турных конструктов гендерного про-странства развития общества.	Опросник «Оценка степени ген-дерной зрелости»	20—13 баллов	12—9 баллов	1—8 баллов
Критерий: коммуникативно-личностный				
1.Контактность;	Рисуночный тест «Д-Д-Ч»	15—11 баллов	10—6 баллов	5—0 баллов
2.Эмпатичность;	Рисуночный тест «Д-Д-Ч»	15—11 баллов	10—6 баллов	5—0 баллов
3.Доброжелательность	Рисуночный тест «Д-Д-Ч»	15—11 баллов	10—6 баллов	5—0 баллов
Критерий: деятельностный				
1.Проявляет интерес: к жизненным ориентациям молодежи.	Опросник «Мотивация учения»	33—26 баллов	25—17 баллов	16—8 баллов
2. Проявляет интерес к гендерным ас-пектам стратегий жизненного само-определения молодежи в трудовой сфере	Опросник «Оценка степени ген-дерной зрелости»	20—13 баллов	12—9 баллов	1—8 баллов
3..Проявляет интерес к гендерным от-ношения в семейной сфере	Опросник «Оценка степени ген-дерной зрелости»	20—13 баллов	12—9 баллов	1—8 баллов

спондента к определенному уровню развития гендерного поведения подростков.

Для количественного сравнения уровней развития гендерного поведения подростков мы ввели следующую оценку каждого показателя и баллы для их выражения:

- баллом (2) мы отмечали критерий, который способствует развитию того или иного качества гендерного поведения;
- балл (1) означает нейтральный показатель;
- баллом (0) мы отмечали критерий, который препятствует развитию тому или иному качества гендерного поведения подростка. В таблице 3 нами дана, количественная оценка уровня развития гендерного поведения

подростка по каждому показателю в баллах. Как следует из нее, все показатели в итоге сведены к «2», «1» или «0» баллам.

Введение балльных оценок по каждому показателю давала нам возможность подсчитать уровень развития гендерного поведения.

Чтобы установить интервалы группировки значений, мы использовали методику А.А. Кыверялга. Сообразно данной методике, средний уровень определяется 25% отклонением значения от среднего по диапазону балльных оценок. Тогда распределение по двум «граничным» уровням (низкому и среднему) можно представить следующим образом: низкий уровень – от  $R(\min)$  до  $0,25 \cdot R$

Таблица 3

Интервалы определения уровня развития гендерного поведения подростка в образовательном учреждении

Уровни развития гендерного поведения подростка в ОУ	адаптивный уровень	нормативный уровень	продуктивный уровень
Баллы	0–8 баллов	9–23 балла	24–32 балла

(max); высокий уровень — от  $0.75 * R(\max)$  до  $R(\max)$ , где  $R(\min)$  — это нижний предел диапазона балльных оценок,  $R(\max)$  — это высший предел диапазона балльных оценок.

Следуя той же логике, уровень развития гендерного поведения определялся нами интервалами, представленными ниже в табл. 3.

На основе приведённого в табл. 3 соответствия, суммарный балл, оценивающий итоговый результат эксперимента, менялся в нашем конкретном случае в пределах от «0» до «32».

Если уровни по отдельным показателям (или критериям) брать за эталон, то можно было отследить, на-

сколько респондент изменяется в сравнении с данным эталоном за время эксперимента, по каким показателям происходит рост или уменьшение отдельного уровня.

Предложенная диагностическая программа оценки уровня развития гендерного поведения подростка в образовательном учреждении отрабатывалась нами в ходе констатирующего эксперимента и использовалась в формирующем эксперименте. Она позволила нам не только определять уровень развития гендерного поведения респондентов и отследить их динамику в процессе экспериментальной работы.

Таблица 4

Критерии уровней готовности подростков к воспитательной работе в школе с учётом гендерного подхода

	Признаки	Характеристика готовности подростков к воспитательной работе в школе с учётом гендерного подхода		
		Продуктивный уровень	Нормативный уровень	Адаптивный уровень
Критерий	1. Желание вступать в контакт независимо от пола.	У подростка с детства есть желание научиться строить продуктивные взаимоотношения со значимыми для них взрослыми людьми, расширить круг общения со сверстниками в разнообразных видах деятельности не разделяя их по половой принадлежности;	Подростки проявляют желание и открыты новым контактам и общению, с готовностью откликаются на новые дружеские связи;	Дети не отслеживают своих желаний в области общения: проявляют либо замкнутость, либо суперактивность, беспокойство и непостоянство в общении дифференцируя людей по половому признаку.
	2. Социальное моделирование пола;	проявляют интерес ко всему новому в мире, проявляет самостоятельность в общении с окружающими.	Подростки проявляют интерес к новому, используя новые технологии.	Не проявляют интерес к новой информации: закончились уроки — интерес исчерпан;
	3. Потребность совершенствоваться свои ЗУН в области гендерного поведения,	проявляют интерес ко всему новому, к расширению сферы познания «мира»; много читают, анализируют, делают самостоятельные выводы для себя.	Подростки проявляют интерес к новому, часто задают вопросы, ищут новые источники информации;	проявляют ситуативный интерес к новой информации: закончились уроки — интерес исчерпан; в остальных случаях инициативу не проявляют;
Когнитивный критерий	1. Полнота знаний о гендерном подходе	проявляют потребность быть более успешными в коммуникативной деятельности, в стремлении к лидерству в контактах, проявляет интерес к жизненному самоопределению юношей и девушек;	у подростков есть потребность узнавать правила общения в разных сферах общественной жизни; подростки направлены на социум;	не проявляют потребности в накоплении знаний правил поведения и выстраивания отношений с людьми;

	Признаки	Характеристика готовности подростков к воспитательной работе в школе с учётом гендерного подхода		
		Продуктивный уровень	Нормативный уровень	Адаптивный уровень
Когнитивный критерий	2.Самооценка, самоконтроль;	Подростки, знают где и как себя вести; стараются самостоятельно расширять эти знания и оценить себя в данной ситуации;	знают правила поведения в школе и за её пределами; стимулирование учителя способствует накоплению этих знаний и применения их в социуме;	подросток знает основные правила поведения в общественных местах; вежливые слова, но не всегда использует, не может самостоятельно оценить ситуацию;
	3.Самоанализ гендерного поведения;	сознательно пополняет знания о правилах бесконфликтных деловых и личностных взаимоотношениях; понимает что эти знания — залог его успешной деятельности в стенах школы и за её пределами;	осознают, что эти знания помогают им в жизни, понимают степень знания правил культуры поведения и необходимость их накопления;	ребенок может сказать как нужно себя вести, но не пытается осознать важность этих знаний и поведения;
Коммуникативно-личностный критерий	1.Контактность с детьми противоположного пола;	Подростки достаточно коммуникативны, они способны вступать в контакт как с ребятами своего класса, так и ребятами из параллельных классов; они способны самостоятельно выстраивать отношения с юношами и девушками;	подростки проявляют коммуникативные умения, стараются проявлять инициативу в общении, они пользуются уважением товарищей, но порой не хватает опыта, чтобы самостоятельно организовывать товарищей для выполнения какого-либо дела;	подростки не привыкли слушать и слышать кого-либо кроме самого себя; они трудно находят общий язык с противоположным полом;
	2.Эмпатичность в отношении детей другого пола;	Подростки достаточно коммуникативны, они способны вступать в контакт как с ребятами своего класса, так и ребятами из параллельных классов; они способны самостоятельно выстраивать отношения с юношами и девушками; подростки стараются быть справедливыми и объективными к окружающим, и к себе, стараются понять сверстников и взрослых людей, принимать такими, какие они есть и прощать независимо пола;	подростки проявляют чуткость по отношению к окружающим, правда не всегда адекватно реагируют на настроение людей и не всегда могут вовремя прийти на им помощь; требуется обсуждение со взрослыми;	Не проявляет чуткости к товарищам, не понимает, когда причиняет боль словом, поступком;
Деятельностный критерий	1.Организовывать своё свободное время;	Подростки инициативны, активны и претендуют на лидерство, они пользуются авторитетом среди товарищей, самостоятельно могут организовать своё время	подростки берут ответственность на себя за организацию своего времени.	не проявляет инициативу в организации собственного времени, всегда полагаются на других.
	2. Интерес к гендерным аспектам.	Подростки вовлекают ребят в интересные дела они всегда в курсе новых течений в молодёжи, актуальных профессий на рынке труда, ориентированы на семью и семейные ценности в отношении как юношей так и девушек.	Подростки вокруг них всегда дети и кипит работа; они всё хотят упорядочить и требуют от всех подчинения; им нужно одобрение учителя и похвала; проявляют интерес только в отношении себя, В семье и в профессии видят себя лидерами дифференцируют друзей по полу.	Подросток принимает в них участие, хотя часто спорит и конфликтует с ребятами; иногда ему удаётся быть в центре внимания, но в серьёзные дела он не рискует вовлекаться без вмешательства учителя, профоориентирован слабо, надеется на выбор родителей, на семью не ориентирован.

## Функция учителя в современных условиях образования

Степанчук Зоя Александровна, кандидат педагогических наук  
Лицей №8 (г. Волгоград)

На пороге нового тысячелетия происходят изменения, как в социальной, так и образовательной сферах жизни общества. Современный человек должен быстро ориентироваться в потоке большого количества информации, стараться понимать истинный смысл, а самое главное не подменять нравственные ценности на сомнительные идеалы. Поэтому, наверное, никогда не исчезнет потребность в учителе-мастере, который направляет сознание личности на гуманитарные аспекты образования, делая своего ученика творцом своего бытия.

Что же общего между учителем и мастером? Этот вопрос наводит на мысли о том, то это личность, которая обладает набором определенных качеств или компетенций. В первую очередь он обладает следующими качествами: ценностно-смысловые установки; ориентация на гуманитарный подход в образовании; умение ставить себя в позицию Другого; быть творцом не только своего образования, но и образования ученика; не быть равнодушным ко всему.

Обратимся к определению данного слова: 1) Мастер — это человек, который профессионально занимается каким-либо ремеслом; 2) Мастером какого-либо дела называют человека, который достиг в нём большого умения, профессионализма; 3) Мастером своего дела называют человека, который очень хорошо выполняет свою работу; 4) Мастером в разговорной речи называют человека, который ловко и умело делает что-либо; 5) Человека называют мастером на все руки, если он умеет делать очень многое.

Обратимся к пониманию значения слова «учитель» в разные политические и экономические эпохи.

Учитель в СССР, педагогический работник, осуществляющий коммунистическое воспитание, образование и обучение подрастающего поколения в общеобразовательных школах [1, с. 438]. Учитель — наставник, преподаватель [2, с. 295].

По мнению Льва Николаевича Толстого, целью и смыслом жизни человека является «взаимное служение существ друг другу, бесконечное просветление и единение существ, перенесение цели деятельности из себя в другие существа и есть все движение вперед человечества». Нравственность — это и есть сущность человека, его родовый признак.

Таким образом, самое главное для педагога видеть в своем ученике успешную личность, давать ему возможность ошибаться, искать и находить верное решение в любой жизненной ситуации; понимать свои успехи и адекватно оценивать свои неудачи; быть ответственным за свое образование. Учитель — это как начальная точка отсчета в формировании своего образовательного пространства.

Рассмотрим значение термина «мастер» в различных источниках.

Мастер — (словарь Ожегова) 1. Квалифицированный работник в какой-н. производственной области. Часовых дел м. Скрипичный м. 2. чего. Специалист, достигший высокого искусства в своем деле. Мастера искусств. М. спорта (спортивное звание)... Работать мастером. 4. е чем, на что и с неопр. Человек, который умеет хорошо, ловко делать что-н., мастак. М. на выдумки. М. рассказывать. \* Дело мастера боится — посл. о том, что дело ладится в умелых руках. Мастер на все руки (разг.) — о том, кто все умеет делать.

Мастер (словарь Даля) — м. мастерица ж. немецк. ремесленник, человек, занимающийся каким-либо ремеслом, мастерством или рукодельем; особенно сведущий или искусный в деле своем; — признанный таким от цеха, получивший право так называться; — старший, во всяком ремесленном заведении или по каждой части производства на фабриках, заводах, наблюдающий за подмастерьями и рабочими. Сапожный, портняжный мастер, сам хозяин или заведывающий работами. Булыжный мастер, шуточно, мостовщик... Мастер своего дела. Дело мастера боится (а иной мастер дела боится).

Мастер — 1) Квалифицированный работник, занимающийся каким-л. ремеслом. 2) Руководитель отдельного специального участка какого-л. производства. 3) Ремесленник, принадлежащий к высшей группе сословной организации ремесленников. 4) Специалист, достигший высокого умения, мастерства, искусства в какой-л. области. 5) разг. Ловкий, искусный в каком-л. деле человек... 1) Учитель-самоучка, обучавший чтению и письму (в Российском государстве XIV—XIX вв.). 2) Учитель грамоты по церковным книгам у раскольников (в Российском государстве XIV—XIX вв.) [3, с. 142].

В педагогической науке сложилось несколько подходов к пониманию составляющих педагогического мастерства. Одни ученые считают, что это сплав интуиции и знаний, подлинно научного, авторитетного руководства, способного преодолевать педагогические трудности, и дара чувствовать состояние детской души, тонкого и бережного прикосновения к личности ребенка, внутренний мир которого нежен и хрупок, мудрости и творческой дерзости, способности к научному анализу и фантазии, воображению. В педагогическое мастерство входят наряду с педагогическими знаниями, интуицией также умения в области педагогической техники, позволяющие воспитателю с меньшей затратой энергии добиться больших результатов.

Педагогическое мастерство складывается из специальных знаний, а также умений, навыков и привычек, в



которых реализуется совершенное владение основными приемами того или иного вида деятельности. Какие бы частные задачи ни решал педагог, он всегда является организатором, наставником и мастером педагогического воздействия. Исходя из этого, в мастерстве педагога можно выделить четыре относительно самостоятельных элемента: мастерство организатора коллективной и индивидуальной деятельности детей; мастерство убеждения, мастерство передачи знаний и формирования опыта деятельности и, наконец, мастерство владения педагогической техникой. В реальной педагогической деятельности эти виды мастерства тесно связаны, переплетаются и взаимно усиливают друг друга.

Особое место в структуре мастерства учителя занимает педагогическая техника. Это та совокупность умений и навыков, которая необходима для эффективного применения системы методов педагогического воздействия на отдельных учащихся и коллектив в целом: умение выбрать правильный стиль и тон в обращении с воспитанниками, умение управлять вниманием, чувство темпа, навыки управления и демонстрации своего отношения к поступкам учащихся и др. (Сластенин В., Исаев И.)

Обратимся к пониманию сущности понятий компетенция и компетентность, предложенную А.В. Хуторским. Автор считает, что компетенция — включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним; компетентность — владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности. В дальнейшем, там где это возможно и необходимо, мы будем пытаться разделять данные понятия, имея в виду под компетенцией некоторое отчужденное, наперед заданное требование к образовательной подготовке ученика, а под компетентностью — уже состоявшееся его личностное качество (характеристику).

Компетенция — это личная способность специалиста решать определенный класс профессиональных задач.

Рассмотрим виды профессиональной компетентности: а) специальная компетентность — владение собственно профессиональной деятельностью на достаточно высоком уровне, способность проектировать свое дальнейшее профессиональное развитие; социальная компетентность — владение совместной (групповой, кооперативной) профессиональной деятельностью, сотрудничеством, а также принятыми в данной профессии приемами профессионального общения; социальная ответственность за результаты профессионального труда; личностная компетентность — владение приемами личностного самовыражения и саморазвития, средствами противостояния профессиональным деформациям личности; индивидуальная компетентность — владение приемами самореализации и развития индивидуальности

в рамках профессии, готовность к профессиональному росту, способность к индивидуальному самосохранению, неподверженность профессиональному старению, умение организовать рационально свой труд без перегрузок времени и сил [5, с. 83].

Образование — это естественное, оптимальное место встречи личности и общества, место продуктивного и взаиморазвивающего разрешения бытийных противоречий между ними. По сути, всякое образование всегда имело, по крайней мере, два стратегических ориентира — на личность (ее духовное становление и развитие базовых способностей) и на общество (его устойчивое развитие и способность к инновационным преобразованиям).

Образование — это самостоятельная форма общественной активности (система деятельностей, структур организации и механизмов управления), особая социальная инфраструктура, пронизывающая другие социальные сферы, которая обеспечивает целостность общественного организма и которая является мощным ресурсом его исторического развития; — универсальный способ трансляции исторического опыта, дар — одного поколения другому; общий механизм социального наследования, механизм связывания нацело некоторой общности людей и способа их жизни, передачи и сохранения норм и ценностей общей жизни во времени; — всеобщая культурно-историческая форма становления и развития сущностных сил человека, обретения им образа человеческого во времени истории и пространстве культуры, человека — способного к самообразованию, а тем самым к саморазвитию [4, с. 73].

Самым главным, по мнению В.И. Слободчикова, для учителя является владение проектными технологиями (психолого-педагогическими, социально-педагогическими, педагогическими).

Психолого-педагогическое проектирование создают условия становления человека подлинным субъектом собственной жизни и деятельности: в частности, обучения — как освоения общих способов деятельности; формирования — как освоения совершенных форм культуры; воспитания — как освоение норм общежития в разных видах общности людей.

Социально-педагогическое проектирование образовательных институтов и развивающих образовательных сред, адекватных определенным видам образовательных процессов; адекватных традициям, укладу и перспективам развития конкретного региона.

Педагогическое проектирование — как построение развивающей образовательной практики, образовательных программ и технологий, способов и средств педагогической деятельности.

По мнению В.И. Слободчикова, идеальное конструирование предполагает проведение целого ряда специальных работ, первым из которых является концептуализация, вторым — программирование, третьим — планирование.

Концепт — как совокупность разнопрофессиональных и разнопредметных взглядов на исходный замысел.

Технология проектирования представляет собой движение в трех пространствах: 1) в пространстве мышления, осуществляющего идеальное конструирование (концептуализация, программирование, планирование); 2) в пространстве мыследеятельности аккумулирующей в себе арсенал средств, техник и способов коллективно-распределенной проектной работы в образовании; 3) в пространстве реальной деятельности образовательной общности, единство которой задается общим смыслом этой деятельности и конкретной кооперацией внутри её.

По мнению В.П. Беспалько, педагогическая технология — это содержательная техника реализации учебного процесса.

Педагогическая технология — это описание процесса достижения планируемых результатов обучения (И.П. Волков).

Понятие «педагогическая технология» может быть представлено тремя аспектами: — научным: педагогические технологии — часть педагогической науки, изучающая и разрабатывающая цели, содержание и методы обучения и проектирующая педагогические процессы; — процессуально-описательным: описание (алгоритм) процесса, совокупность целей, содержания, методов и

средств для достижения планируемых результатов обучения; — процессуально-действенным: осуществление технологического (педагогического) процесса, функционирование всех личностных, инструментальных и методологических педагогических средств.

Структура педагогической технологии. Из данных определений следует, что технология в максимальной степени связана с учебным процессом — деятельностью учителя и ученика, ее структурой, средствами, методами и формами. Поэтому в структуру педагогической технологии входят: а) концептуальная основа; б) содержательная часть обучения: цели обучения — общие и конкретные; содержание учебного материала; в) процессуальная часть — технологический процесс; организация учебного процесса; методы и формы учебной деятельности школьников; методы и формы работы учителя; деятельность учителя по управлению процессом усвоения материала; диагностика учебного процесса.

Таким образом, современный учитель это не просто компетентный педагог, а в первую очередь целостная личность, которая объединяет в себе духовные, нравственные, профессиональные приоритеты, направленные на формирование созидющего педагогического пространства.

#### *Литература:*

1. Большая советская энциклопедия: В 30 т. — М.: «Советская энциклопедия», 1969—1978.
2. Даль В.И., Толковый словарь живого великорусского языка: В 4 т. (1) — Спб., 1863—1866.
3. Ефремова Т.В., Современный толковый словарь русского языка. В 3 томах. Том 2., Издательство: АСТ, Астрель, Харвест, 2006.
4. Слободчиков В.И., Очерки психологии образования. — 2-е издание переработанное и дополненное. — Биробиджан: Изд-во БГПИ, 2005.
5. Лапина О.А., Педагогика: общие основы теории обучения [Текст]: учеб. пособие. — Иркутск: Изд-во ИрГТУ, 2003. — 160 с.

## Гуманитарная сущность современного образования

Степанчук Оксана Александровна, кандидат педагогических наук  
Волгоградский государственный педагогический университет

В последнее время происходит переосмысление образования, и это связано с переходом страны к инновационному социально ориентированному типу развития. Соответственно меняется социальный заказ развития общества, что несет с собой перемену и переоценку роли и задач образования. Важным направлением выступает — совершенствование человеческого потенциала. Данный человеческий потенциал в большей степени зависит от гуманитарных дисциплин, гуманитарного типа преподавания, гуманитарной парадигмы образования. Как указывает В.И. Слободчиков, современное образование не может ограничиться только трансляцией подрастающим поколениям совокупности знаний (пусть и новейших),

формирования у них наисовременнейших компетенций, развития совершенных познавательных способностей. Именно перед образованием встала задача созидания человека в целостности его человеческих проявлений, человека в полноте его телесно-душевно-духовных измерений [3, с. 16].

Новый стандарт общего образования направлен на выполнение не узкоотраслевой, а общественно-стратегической задачи: выявить, агрегировать и зафиксировать в виде конвенциональной нормы все практически значимые современные требования к результатам образования со стороны личности, семьи, общества и государства. В новом стандарте главная задача школы: не просто



очертить определенный круг предметных знаний и обеспечить его освоение на минимальном допустимом уровне, а воспитать успешного гражданина своей страны.

Возникает вопрос, а «успешный гражданин своей страны» — это тот, кто решает задачи на отлично, сдает ЕГЭ на сто баллов, или тот, кто оценивает и понимает ситуацию, себя и свою роль в этой жизни? Но, для того, чтобы личность понимала себя, свои субъективные составляющие, необходимо работать с данным «материалом» — субъектностью. В большей степени, именно, гуманитарные дисциплины общего образования, направлены на формирование субъективных составляющих личности. Так В.И. Слободчиков, понимает субъектность, как способность человека к самодетерминируемому, самоуправляемому, самоконтролируемому поведению и действию, способность встать в практическое отношение к миру, сделать свою деятельность и самого себя предметом анализа и изменения составляет родовую специфику человека [3, с. 16].

Мы согласны с высказыванием В.И. Слободчикова, что должно быть принципиально переосмыслено само понятие «образование»; оно должно пониматься и осваиваться как особая философско-антропологическая категория, фиксирующая фундаментальные основы бытия человека и форму становления человеческого в человеке. Мировоззренческое значение антропологических идей в образовании состоит в понимании человека как творческого, самосозидающего существа, в признании человеческой личности как самоценности, ее приоритета перед государством, в рассмотрении образования как атрибута человеческого бытия, а не как функции общества [3, с. 15]. Но, к сожалению, в современное время, образование в большей степени носит транслятивный характер. Учитель передает знания, ребенок воспринимает. Это связано и с результатами ЭГЕ, контрольными тестами, срезами. Но сегодня, благодаря социальным изменениям, происходит потребность в новом типе образования, новых взаимоотношениях между учителем и учеником. Мы имеем в виду гуманитарное образование, где первостепенным является человек, его мироощущение, потребности, поведение, самоконтроль, рефлексия, родовые способности.

Особенностью гуманитарного образования является то, что оно ориентируется на «внутреннего» человека, на субъективную реальность, конкретной «эмпирической» (А.Б. Орлов) личности. Мы имеем в виду такое гуманитарное образование которое не сводится к изучению определенных дисциплин. Речь идет об образовании в контексте гуманитарно-антропологического подхода. В этом случае в центре внимания находится целостная личность. Гуманитарно-антропологический подход рассматривает человеческую реальность во всей ее полноте, во всех ее духовно-душевных измерениях (В.И. Слободчиков). Таким образом мы ведем речь о гуманитарном образовании ориентированного на «человеческого» в человеке, и учитывающего его разные статусы — как субъекта соб-

ственной жизни, как личности во встречи с Другим, как индивидуальности Абсолютного Бытия. Сагатовский В.Н. понимает гуманитарное знание, как научное знание, ориентированное на человеческие проблемы [2, с. 5].

В гуманитарной парадигме, формировавшейся по мере стремления человечества в социокультурном развитии проникнуть в глубины субъективного мира, основой профессиональной-педагогической ценностью становится конкретный человек, его внутреннее пространство, специфика индивидуального процесса познания. Гуманитарное познание ориентировано на индивидуальность, обращено к духовному миру человека, к его личной системе ценностей и смысла жизни. В этой плоскости педагогического бытия приоритетное значение приобретает субъективированное, с его индивидуальной окраской, у которого всегда есть автор в его уникальности, неповторимости чувств, отношений, индивидуального опыта.

Основу содержания гуманитарного образования составляет гуманитарное знание, это «живое знание» (В.П. Зинченко), которое рождается «здесь и теперь». Это «становящиеся» знание (М.К. Мамардашвили). Как пишет Ю.В. Сенько, «чтобы знания о другом, будь то человек или безгласная вещь, стало гуманитарным, оно должно обрести — личностный смысл». Любое знание будет считаться «безличным» до тех пор, пока оно не будет включено в систему отношений личности. Размышляя о гуманитарных и «негуманитарных» знаниях Ю.В. Сенько пишет, что теми или иными знания становятся в их отношении к человеку точнее, в отношении человека к знаниям. Чтобы знание о другом, будь то человек или безгласная вещь, стало гуманитарным, оно должно обрести — для меня — личностный смысл. Исаев Е.И. и Слободчиков В.И. пишут, гуманитарное знание включает в себя ценностное отношение к изучаемой действительности; объект познания оценивается с позиций нравственных, культурных, религиозных, эстетических и т.п. Содержание гуманитарного знания связано с вопросами смысла человеческого существования; оно предполагает переход от факта к смыслу, от вещи к ценности, от объяснения к пониманию. Таким образом гуманитарное знание, это знания ценностно-смысловые, пристрастные, осмысленные. Смысл составляет содержательное «ядро» гуманитарного знания.

Понимая гуманитарное образование, как образование осмысленное, «авторское» (С.В. Белова), мы ставим вопрос об отношении как «предельной единице» гуманитарного знания. Оно является отправной точкой процесса осмысления личностью знаний и собственного образования.

В традиционной модели образования образовательная область задается учебной дисциплиной. В гуманитарной модели образования, где в центре внимания оказывается не предмет, а личность, изучающая его, такой областью должен выступать «метапредмет». Это означает, то, что учебный предмет не может находиться в статике, будучи неизменным и одинаковым для всех учащихся. Он предстает в динамике субъективного изучения его учащи-

мися. Каждый ребенок находится на своем «расстоянии» по отношению к предмету. Он видит свой объект в данном предмете. В реальности существует не «вообще» предмет, а «мой» предмет, который по-своему отражается в сознании каждого ребенка. Кроме того, он «живой»: постоянно изменяется в процессе восприятия учеником. Таким образом, гуманитарная модель образования предполагает метапредметность учебного предмета.

Имея в виду какой-либо текст, мы всегда предполагаем определенный «знак». Знак, по Г.П. Щедровицкому, «в простейшем виде» предстает как деятельность и как организованность деятельности. Он возникает в ситуации коммуникации, содержит в себе смысл и требует понимания. Продуктом (результатом) понимания является выделение и построение смысла [4, с. 100]. Смысл есть то, что задает ситуацию деятельности. Смысл — это «вся та система связей, отношений и отнесений, которая связывает текст сообщения со всеми другими элементами ситуации... соотносит все эти элементы ситуации друг с другом и создает целостность, систему самой ситуации» [4, с. 101]. Следовательно, если мы включаем учебный предмет (материал) в такую ситуацию, то мы переводим его в «состояние» текста.

Рассматривая учебную информацию с таких позиций, мы можем сделать вывод, что гуманитарным текстом будет являться только то, что участвует в коммуникации, что отражает субъектную позицию личности. Говоря иначе, учебный материал, который навязан ученику учителем и не осмыслен им самим, с которым он не вступил в диалог, есть безличная информация. Текст же «открыт» для диалога и запрашивает ситуацию понимания. «Текст и читатель как бы ищут взаимопонимания. Они «прилагаются» друг к другу. Текст, по Ю.М. Лотману, — это все то, что несет смысл [1, с. 670]. Текст ведет себя как собеседник в диалоге: он перестраивается (в пределах тех возможностей, которые ему оставляет запас внутренней

структурной неопределенности) по образцу аудитории», — так пишет Ю.М. Лотман, имея в виду художественные тексты. Такая мысль помогает понять, что в гуманитарном образовании учебная деятельность несет в себе элементы художественности (элементы авторства) [1, с. 670].

Рассматривая содержание учебного предмета в динамике образовательной деятельности ученика, мы предполагаем перевод его в гуманитарный текст, являющийся знаковым отражением коммуникативной ситуации. Как справедливо замечает Г.П. Щедровицкий, учебные тексты в принципе не коммуникативны, а транслятивны. Смысл коммуникации, по Щедровицкому, состоит в передаче информации, а смысл трансляции в передаче средств [4, с. 111]. Заметим, традиционная модель образования и, соответственно, учебный предмет в данной модели передают ученику готовые средства познания. В гуманитарной модели ученик ищет сам свои собственные средства познания, получая и перерабатывая ту или иную информацию.

Каждый ученик как носитель субъективной реальности находится в своей ситуации развития. У него своя собственная специфика познавательных процессов, и он существует в своей индивидуальной динамике отношений с учебным предметом. Именно эти процессы и эта динамика, их характер и своеобразие запечатляются в объективных знаках поведения, мышления, действий, деятельности, поступках. Данные знаки как раз и есть «тексты», в которые превращается содержание учебного предмета в субъективном восприятии ученика. Если вообще такого восприятия не происходит, значит, и нет гуманитарного текста. Ситуация, обыденным языком описанная в педагогической практике как ситуация «читаю книгу, а вижу фигу», — как раз иллюстрация такого положения дел. Субъективное видение, восприятие — это непременное условие перевода безличного учебного материала в личностно значимый гуманитарный текст.

#### Литература:

1. Лотман, Ю.М. Семиосфера / Ю.М. Лотман. — С.-Петербург: «Искусство-СПб», 2004. — 704 с., С. 670.
2. Сагатовский, В.Н. Ценностные основания гуманитарной экспертизы // Гуманитарная экспертиза: возможности и перспективы. Новосибирск, 1992. с 5.
3. Слободчиков, В.И. Антропологическая перспектива отечественного образования. — Екатеринбург: Издательский отдел Екатеринбургской епархии, 2009—264 с., с. 15, 16.
4. Щедровицкий, Г.П. Знак и деятельность. В 3 кн. Кн 1. Структура знака: смыслы, значения, знания: 14 лекций 1971 г. / Г.П. Щедровицкий. Сост. Г.А. Давыдова. М.: Вост. лит., 2005. — 463 с. С. 79.

## К вопросу использования спортивно-прикладной хореографии для развития пластических способностей младших школьников при занятиях футболом

Ткаченко Инна Валерьевна, тренер-преподаватель, соискатель;  
Шахов Сергей Анатольевич, тренер-преподаватель, соискатель  
Детско-юношеская спортивная школа № 6 (г. Туапсе)

Важной тенденцией развития современного футбола является значительное увеличение объема двигательной активности игроков, проявляющейся в постоянно возникающих неожиданных ситуациях, требующих от спортсменов совершенной быстроты реакции, способности к концентрации и переключению внимания, пространственно-временной точности. Все эти характеристики связаны с проявлением координационных способностей.

Неоспоримым является тот факт, что хорошо координированный футболист лучше овладевает сложными техническими приемами, что ведет к повышению качества соревновательной деятельности. По мнению большинства специалистов, координационные способности являются ведущими для футболистов [3].

Любое сложное физическое упражнение, выполненное на высоком техническом уровне характеризуется пластичностью — определенным по рисунку и ритму движением человеческого тела, отражающим его духовный и внутренний мир. Пластичные движения характеризуются непрерывностью, слитностью, плавностью, амплитудой, выполнением движений без пауз, своеобразием и индивидуальностью. Уровень пластичности во многом зависит от развития координационных способностей, технической подготовленности и творческого личностного развития спортсмена.

Пластичностью виртуозно владеют игроки ведущих команд мира — Бразилии, Португалии, Испании, Аргентины. Игра этих команд красива, зрелищна за счет умелого согласования движений во времени и пространстве, яркого проявления игроками позитивных эмоций. В российском футболе компоненты пластичности и гибкости выражены не так ярко, игра не столь выразительна, много травмоопасных столкновений, жестоких стыков и потерь мяча в различных видах игровых единоборств.

На наш взгляд, это не только результат особенностей национального темперамента игроков, но и использование в подготовке инновационных подходов.

Ведущие футбольные команды мира уже давно широко применяют, наряду с традиционными средствами и методами координационной подготовки, элементы спортивной хореографии, ранее используемые лишь в видах спорта, связанных с искусством движения (спортивная и художественная гимнастика, акробатика, фигурное катание).

Известно, что занятия различными танцами, танцевальной аэробикой (этническая, латина, фанк, хип-хоп и др.), хореографией, развивают гибкость, пластичность, координацию — качества, необходимые для овладения

двигательными действиями высокой сложности. Выполнение упражнений с музыкальным сопровождением способствует эффективному развитию и совершенствованию ритмичности движений, а также психических процессов — внимания, памяти, творческого мышления [3].

Значительная же часть исследований в области спортивной тренировки футболистов посвящена физической и функциональной подготовленности игроков [1].

К настоящему времени лишь намечилось направление исследований, связанных с применением средств прикладной аэробики в подготовке спортсменов различных специализаций [4] в том числе юных футболистов. Однако широкий диапазон средств музыкально-двигательной подготовки не ограничивается только аэробной ритмической гимнастикой [6]. Современная спортивная хореография включает в себя кроме этого занятия классическим экзерсисом, партерной гимнастикой, различными видами танцев и т.д., которые достаточно давно и эффективно используются в видах спорта, где высокая культура движений является главным критерием результата.

На наш взгляд целесообразно системное использование различных элементов хореографической подготовки на тренировочных занятиях юных футболистов, учитывая при этом особенности двигательной деятельности в данном виде спорта.

Таким образом, несмотря на широкую практику использования музыкально-двигательных средств в учебно-тренировочном процессе футболистов в научнометодической литературе, в том числе зарубежной, отсутствуют обоснованные методики занятий спортивной хореографией с юными футболистами, что ограничивает возможности их подготовки, направленной на развитие пластических способностей, которые, в свою очередь, являются основой выразительной зрелищной спортивной игры.

Формулируя рабочую гипотезу исследования, мы предположили, что эффективность педагогического процесса значительно повысится в результате применения на начальном этапе обучения юных футболистов 8–10 лет спортивно-прикладной хореографии, направленной на совершенствование физической и технической подготовленности, формирование ритмопластических и творческих способностей личности, что обусловлено содержанием методики, как результатом рационального сочетания разнообразных средств музыкально-двигательной подготовки (элементы классического экзерсиса, элементы партерной хореографии, комплексы прикладной аэробной

Таблица 1

## Экспертная оценка пластики футболиста

Критерии	Оценка			
	Отлично 10–9 баллов	Хорошо 8–6 баллов	Удовлетворит. 3–5 баллов	Неудовлетворит. 2–1 балл
Координированность двигательных действий	Безошибочное согласование движений без мяча и при работе с мячом.	Незначительные ошибки в согласовании движений.	Значительные ошибки в согласовании движений.	Полное рассогласование движений.
Ритмичность	Четкое, безошибочное воспроизведение ритма заданного движения.	Незначительные ошибки при воспроизведении ритма движения.	Значительные ошибки при воспроизведении ритма движения.	Грубые ошибки при воспроизведении ритма движения.
Легкость, естественность	Легкое, без видимого напряжения выполнения задания, создающее впечатление естественности.	Незначительно видимое напряжение при выполнении задания.	Значительное видимое напряжение при выполнении задания.	Ярко проявляющееся напряжение при выполнении задания.
Амплитуда	Максимально возможная, целесообразная амплитуда движений.	Средний уровень амплитуды движений.	Низкий уровень амплитуды движений.	Ярко выраженное ограничение амплитуды движений
Индивидуальность (своеобразие, эмоциональность)	Ярко выраженное эмоциональное проявление собственного стиля в спортивно-игровой деятельности.	Незначительное проявление собственного игрового стиля	Слабое проявление собственного стиля ведения игры	Отсутствие собственного игрового стиля

гимнастики, элементы танцев) с учетом специфики игровой деятельности в футболе.

Понятие «хореография» пришло в спортивную практику из далекого от футбола явления — классического балета. Идею использования средств хореографии взяли на вооружение такие виды спорта как художественная гимнастика, фигурное катание, синхронное плавание и т.д., преломив его через содержание видов спорта. Так появилась «спортивная хореография» отражающая специфику видов спорта, требующих от спортсмена филигранного, точного, красивого и выразительного выполнения элементов и комбинаций в целом. Поэтому целесообразно в понятии «спортивно-прикладная хореография» отразить особенность двигательных действий спортсмена, в частности футболиста, результативная оценка которых не связана на прямую с искусством телодвижения.

Обобщив научные знания и передовой опыт специалистов нами были выявлены критерии проявления пластики у футбольных игроков. Ими явились такие качества как координированность двигательных действий, ритмичность, легкость, амплитуда, индивидуальный стиль ведения игры. Исходя из этого была составлена 10-ти балльная шкала оценки пластики футболиста (табл.1) Ее

осуществляли 3 компетентных эксперта — тренер по футболу, хореограф и ученый-исследователь.

Основной целью настоящего исследования является разработка и обоснование методики занятий спортивно-прикладной хореографией с футболистами 8–10 лет на начальном этапе обучения.

Исследования проводились в три этапа: на первом этапе изучалась научно-методическая литература, определялись цели, задачи и методы исследования, была сформулирована гипотеза.

На втором этапе проводились предварительные исследования по апробации тестов, характеризующих развитие основных проявлений пластики, определялся уровень физической подготовки юных футболистов.

На третьем этапе проводился основной педагогический эксперимент по апробированию разработанной методики развития пластичности юных футболистов.

Выявлено, что уровень проявления пластичности футболистов 8–10 лет тесно связан с развитием координационных способностей, гибкости, быстроты, творческого мышления, технической подготовленности. Таким образом, пластика футболиста является сложным интегральным показателем подготовленности спортсмена.

Недостаточно высокий уровень пластичности футболистов 8–10 лет, выявленный в ходе диагностических исследований, потребовал пересмотра некоторых методических подходов в организации тренировочных занятий.

Для проведения исследования были отобраны 2 группы юных футболистов контрольная и экспериментальная, систематически занимающихся футболом в группах начальной подготовки. В каждую группу входило по 15 человек. Контрольная группа занималась по общепринятой методике, экспериментальная по разработанной методике. Эксперимент длился в течении одного года.

До и после завершения эксперимента футболисты экспериментальной и контрольных групп были обследованы по одинаковой программе.

Перед проведением эксперимента обе группы не

имеют существенно значимых отличий ( $P > 0,05$ ) и являются однородными по составу.

В результате экспериментальной тренировки у футболистов экспериментальной группы произошел значительный рост показателей развития пластических способностей по всем проведенным тестам.

Проведенный педагогический эксперимент показал, что учебно-тренировочные занятия с юными футболистами, проведенные по предложенной методике оказали положительное влияние на развитие пластичности.

Таким образом, в ходе экспериментальных исследований установлено, что применение в учебно-тренировочном процессе юных футболистов 8–10 лет методики спортивно-прикладной хореографии способствует развитию пластичности.

### Литература:

1. Золотарев А.П. Структура и содержание многолетней подготовки спортивного резерва в футболе: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Краснодар, 1997. — 50 с.
2. Курьсь В.Н., Грудницкая Н.Н. Ритмическая гимнастика в школе / Под ред. В.Н.Курьсь. — Ставрополь: СГУ, 1998. — 203 с.
3. Лях В.И. Координационные способности школьников. — Мн.: Полымя, 1989. — 160 с.
4. Лисицкая Т.С. Гимнастика и танец. — М.: Советский спорт, 1988. — 56 с.
5. Фомина Н.А., Максимова С.Ю., Прописнова Е.П. Музыкально-двигательное воспитание в области физической культуры (учебное пособие с грифом ФА по ФКиС). — Волгоград: ВГАФК, 2006. — 304 с.

## Педагогические основы развития социально-активной личности

Тожибоева Хилолахон, научный сотрудник

Узбекский научно-исследовательский институт педагогических наук им.Т.Н. Кары-Ниязи (г. Ташкент)

Построение в Узбекистане демократического гражданского общества, создание условий для обеспеченной и счастливой жизни молодежи, а значит и будущего государства, связано с тем, насколько активно молодое поколение принимает участие в созидательном процессе. Президент нашей страны неоднократно подчеркивал, что в молодежи он видит опору государства и веру в его будущее. «Сегодняшняя молодежь решительно входит в жизнь, полная сил и уверенности», — такова оценка молодого поколения руководителем государства [1].

Потребности человека формируются в процессе образования, овладения культурными ценностями. Удовлетворение собственных потребностей человека происходит в процессе его деятельности, содержание и формы которой определяются уровнем социального развития общества, то есть деятельность индивидуума является управляемым процессом. Поэтому проблема формирования социальной активности исследуется в педагогической науке.

Человек понимает общественные обязанности, долг перед обществом и свою ответственность как естественное состояние, а свою свободу и социальную актив-

ность как единое целое, что и превращает человека в настоящую личность.

Жизненная активность человека воспринимается как ведущая составляющая его личности. В процессе формирования активности задействованы не только природные и социальные факторы, но и личные желания и устремления человека. Только таким образом складывается личностный и социальный облик человека. Само общество, его сущность и структура, компоненты, организующие отношения в обществе, — всё это результат созидательной деятельности всех личностей, творчества, направленного на изменение мира.

Изменения в обществе происходят бесконечно, так как в них проявляется активность человеческой личности, то есть осуществляются новые открытия и процесс развития. Изменяя мир, активная личность совершенствует свои способности, мастерство, знания и умения, а значит, изменяет и «создаёт себя». В процессе активной жизни и работы человек постоянно расширяет свои связи с обществом.

Критерием социальной активности обычно считают интенсивную деятельность. Оцениваются, как правило, три стороны деятельности:



- участие субъекта в различных видах деятельности и готовность на высоком уровне к достижению цели;
- проявление личностных качеств в деятельности;
- общественная значимость материального или духовного продукта, полученного в результате деятельности.

Австрийский психолог и философ В. Франкл подчеркивал, что индивидуальность, личностные ценности и сущность человека непременно связаны с обществом, в котором он живёт. По мнению американского социолога живёт. По мнению американского социолога Т. Паркинсона, истинная ценность человеческой личности обнаруживается только в отношениях с окружающей средой, то есть проявляется в его активности.

Как утверждают психологи Р. Пломин и Х. Херманс (1997) на формирование полноценностей, всесторонне развитой личности влияют три основных фактора [2, с. 254]:

1. Присущие личности биологические возможности: имеется в виду тип темперамента личности, воздействующий на взаимоотношения людей.

2. Субъективные или психологические свойства, обуславливающие стратегию межличностных отношений. Они определяют возможный выбор для вступления личности в определенные отношения, которые обогащаются и совершенствуются в процессе жизни.

3. Непосредственные межличностные отношения как самостоятельный процесс функционируют в общественной культурной среде, которая является главным механизмом, обеспечивающим формирование личности.

Все три фактора выступают в единстве и взаимодействуют. Без их преемственности и взаимосвязи всестороннее развитие личности не представляется возможным.

Всестороннее развитие личности — это не только овладение специальными знаниями, но и идейно-нравственное формирование личности; — это не только человек — труженик, но и представитель определенной общественной группы и сам известен своими достижениями и пользующийся авторитетом. Человек, даже много знающий в какой-либо области и владеющий определенными умениями и навыками, но стоящий в стороне от общественного труда, общественных заданий, не достигнет уровня всесторонне развитой личности.

Поэтому, когда речь идет о всесторонне развитой личности, имеется в виду, что человек активно включается в жизнь общества, в общественный труд, готов выполнять различные общественные задания.

Наш опыт подтверждает, что для решения проблемы повышения активности личности в образовательном процессе необходимо учитывать возрастные и индивидуальные (психологические) особенности учащихся. При этом учитываются не только отдельные свойства личности, а с самого начала обучения принимаются во внимание все личностные качества обучаемых. Следовательно, характеризуя деятельность личности, его психики (психические состояние, психические особенности, психические процессы), мы также должны отметить и свой-

ства, обусловленные национальным менталитом.

В качестве педагогических основ развития социальной активности личности в процессе обучения выступают следующие положения:

- социальная активность личности формируется в процессе социально-педагогических отношений и проявляется в жизненной позиции обучаемых;

- важным показателем сформированности интеллектуального и духовного потенциала является организованная деятельность личности в соответствии с общественными требованиями;

- развитие социальной активности личности в образовательном процессе связано с выполнением воспитательных, организационных работ на высоком качественном уровне;

- развитие социальной активности личности стимулируется прогнозированием перспектив общественного прогресса.

Обозначим три направления возможного решения задач развития социальной активности личности в образовательном процессе:

- доведение до сознания личности понятия социальной активности;

- организация содержательного досуга;

- ориентирование на проявление любой инициативы со стороны получателей образования и их поддержка.

Результаты исследования убеждают нас в том, что если не будет создано соответствующих педагогических условий, то процесс развития личной и социальной активности окажется неэффективным. Причины подобного «неуспеха» состоят в следующем:

1) мысли и мнения учащихся, жизненные подходы, стремления не совпадают с мировоззрением взрослых (родителей, учителей и др.);

2) допущенные учащимися ошибки и недочеты не анализируются, не оказывается помощь в их исправлении и устранении (в большинстве случаев деятельность ученика подвергается резкой критике);

3) не создаются условия для свободного проявления инициативы, самостоятельного мышления;

4) в образовательных учреждениях господствует авторитарный стиль управления учебно-воспитательным процессом;

5) не поощряется здоровая конкуренция в микросреде, основанная на дискуссиях, обсуждениях, не предоставляется возможности для раскрытия личностных качеств и интересов учащихся.

В нашем исследовании были определены психолого-педагогические возможности повышения социальной активности личности в образовательном процессе, а именно:

- гуманизация общественных отношений в повышении социальной активности личности;

- использование интерактивных технологий в процессе обучения;

- учет индивидуальных и возрастных особенностей личности;



— обеспечение педагогического сотрудничества образовательных учреждений, махалли и семьи.

Сущность социальной среды личности, в нашем понимании, заключается в: равноправных отношениях личности с другими членами общества, умении оценивать ситуацию; творческой деятельности, способности планировать своё будущее, стремлении понять смысл жизни. Если указанные ниже принципы у личности будут сформированы, то его активность можно оценить как высокую. Это: готовность к выполнению учебных задач, стремление к самостоятельной деятельности, осмысленность выполняемых действий, сосредоточенность на предмете деятельности, желание повысить уровень своих знаний.

Перечисленные далее задачи учебных занятий, их решение значительно повысит процесс активизации личности:

- отстаивание и аргументация своей точки зрения;
- участие в дискуссиях и обсуждении;
- задавание вопросов одноклассникам или учителю;
- оценивание и комментирование ответов других;
- объяснение учебных тем слабо успевающим одноклассникам, оказание помощи в усвоении материала;
- оказание помощи в усвоении материала;
- выбор заданий в соответствии со своими возможностями;
- поиск возможных вариантов решения задач;
- проверка и анализ результатов выполнения своей работы;
- комплексное применение полученных знаний, умений и навыков для решения учебных задач.

Ведущие ученые-педагоги нашей Республики, учителя средних общеобразовательных школ стремятся максимально использовать научно обоснованные и адаптиро-

ванные к социально-педагогическим условиям Узбекистана современные образовательные технологии, в том числе и технологии, направленные на активизацию личности в учебно-воспитательном процессе.

Обозначим основные критерии повышения уровня социальной активности учащихся:

- освоение знаний, обогащающих мировоззрение и способствующих установлению отношений в обществе;
- участие в процессе организации социальных отношений;
- усвоение содержания обучения общественно-гуманитарным предметам и овладения навыками и умениями применения усвоенных знаний в практической деятельности;
- умение находить выход из проблемных ситуаций и оценивать их;
- проявление личностных качеств как показателя уровня социальной активности личности (сознательность, идейность, решительность, трудоспособность самостоятельность, инициативность, интенсивность, свободное мышление, творчество, ответственность и т.).

В заключение следует подчеркнуть, что социальная активность личности связано с её участием в общественных отношениях и определяет содержание этих отношений. Для человека его социальная активность важна в двух аспектах: во — первых, благодаря ей создается основа для определения места человека в жизни, во-вторых, все его знания, энергия, способности реализуется в трудовой деятельности на благо развития общества. Социальная активность личности формируется в учебно-воспитательном процессе и является показателем общего развития личности. Разработанное содержание и критерии обеспечивают эффективность процесса развития социальной активности личности.

#### Литература:

1. <http://toshkent.uz/uz/article/5721/> «Тарихдан сабоқ олиб, замон билан ҳамқадам бўлиб яшаш — бугунги ҳаётнинг ўткир талаби» номли маърузадан
2. Карпара Дж., Сервон Д. Психология личности. — М.: Питер, 2003. — 640 с.

## 2. ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

### Влияние античной философской мысли на тюркский средневековый утопизм об устройстве общества

Волкова Любовь Михайловна, заместитель директора по учебно-производственной работе  
Чистопольский политехнический колледж Республики Татарстан

В произведениях античных философов много говорится о государственном устройстве. Сократ, Платон, Аристотель и др. являются сторонниками справедливого управления государством. По их мнению, управление государством, основанное на законности и праве, должно привести к всеобщему благоденствию.

Как пишет Л.И. Королева-Мунц, Сократ «пытался сформулировать идеально разумную сущность государства... Власть, основывающуюся на воле народа и на государственных законах, он называл царством, а власть против воли народа, основывающуюся не на законах, а на произволе правителя, называл тиранией. Если правление исходит от таких лиц, которые исполняют законы, то такое устройство он называл аристократией, если оно исходит от богатства — плутократией, а если от воли вех — демократией» [2].

Тюркский средневековый просветитель Ю. Баласагуни в своей поэме «Кут адгу билик» («Благодатное знание») описывает демократическое управление государством:

«В делах справедливый, был прям он и строг,  
Правдив был в речах он и духом высок.  
Он, мудрый и умный, и скорый в делах,  
Для злых — что огонь был, для недругов — страх».

Основными принципами правления государством Ю. Баласагуни, таким образом, считает справедливость, прямота, строгость, правдивость, высокодуховность, мудрость, наличие ума, скорость в решениях, бесстрашие, умелость, страсть и усердие. Элементы тирании в управ государством направлены против злых и врагов, для которых правитель как огонь и страх.

В этих строках поэт утверждает необходимость доблести и рвення не только у правителя, но и у всех «мужей» и, напротив, им противопоставляет и отрицает наличие зла и пороков.

Описание демократического стиля управления правителя Кюнтогды на этом не заканчивается. Ю. Баласагуни о демократии в его государстве повторяет неустанно:

«Стекались к нему все владыки земли —  
Мужи, что умом всех других превзошли.

Он дал устроенье всем странам вокруг  
И лучших мужей приближал для послуг.  
В подмогу себе в начинаньях своих,  
Чтоб мог он всегда положиться на них».

Демократизм правителя Кюнтогды распространяется не только в его государстве, но и далеко за его пределами («как солнце с луной он над миром сиял»). К делу управления государством он привлекал всех умных всего мира, поэтому к нему стекались для служения со всего мира, а им он доверял государственно важные дела и мог положиться.

В «Государстве» Платона имеются такие строки: «...справедливость и справедливое — в сущности это чужое благо, это нечто, устраивающее сильнеешего, правителя, а для подневольного исполнителя это чистый вред, тогда как несправедливость — наоборот... Подданные осуществляют то, что пригодно правителю, так как в его руках сила. Вследствие их исполнительности он благоденствует, а сами они — ничуть» [3].

С данным мнением Платона тюркский средневековый просветитель Ю. Баласагуни не полностью соглашается. Он согласен в том, что «подданные осуществляют то, что пригодно правителю». Например, в выборе подчиненных правитель Кюнтогды руководствуется следующими соображениями:

«Сподвижники мудрые в деле нужны —  
Такие, чтоб делу радели, нужны.  
Помощники надобны — дел знатоки,  
По разуму действуешь — цели легки,  
Помощников много — властитель силен,  
В порядке правленье, незыблем закон».

Когда у правителя имеются такие помощники, то, естественно, у него забот становится меньше, и он процветает; но по Баласагуни, благоденствие приходит и его подчиненным и всему народу, что и является утопией средневекового просветителя.

Прав Сократ, когда говорит: «Если бы государство состояло из одних только хороших людей, все бы, пожалуй, оспаривали друг у друга возможность устраниваться от

управления, как теперь оспаривают власть. Отсюда стало бы ясно, что по существу подлинный правитель имеет в виду не то, что пригодно ему, а то, что пригодно подвластному, так что всякий понимающий это человек вместо того, чтобы хлопотать о пользе другого, предпочел бы, чтобы другие позаботились о его пользе. Я ни в коем случае не уступлю Фрасимаху, будто справедливость — это то, что пригодно сильнейшему» [4].

Ю. Баласагуни, следуя Платону, пишет о тяжелой участи правителя:

«Крупна голова — так и шапка что груз!  
Нет тайн для властителя и за дверьми,  
Когда он и слухом и зреньем — с людьми».

Эти строки Ю. Баласагуни свидетельствуют, что правитель, знающий о проблемах и печалях народа, свою справедливость направляет на них.

Словами Адимант Платон в «Государстве» рассуждает: «...мы будем прибегать то к убеждению, то к насилию, так чтобы всегда брать верх и не подвергаться наказанию» [4].

Эти строки свидетельствуют о том, что в правлении государством Платон сторонник «прибегать то к убеждению, то к насилию». Такого же мнения придерживается и Ю. Баласагуни. В поэме «Благодатное знание» правитель Кюнтогды рассказывает о методах своего правления. Его трон правления держится на трех ножках. Почему на трех ножках, а не на четырех? Кюнтогды доказывает:

«Вот трон, на котором сижу я всевластно,  
Взгляни: три ноги его держат согласно.  
Незыблемо прочен трехногий предмет:  
Все ножки недвижны, качания нет.  
Но если на трех хоть одна подкосится,  
Дано и другим, и сиденью свалиться.  
Прочны три опоры: предмет будто врос,  
А где их четыре — всегда перекос».

Что касается «снискавшего себе славу справедливого жизнь, как утверждают, чудесна» по Платону, то Баласагуни:

«Что прямо, не криво — все ладно на диво,  
Все ладное — прямо, прямо — правдиво.  
Скосилось — глядишь, в кривизну перешло,  
А где кривизна — там посеяно зло.  
Прямое падет, если вдруг окосело,  
Но будет стоять, если прямо всецело».

Подобно Платону, Ю. Баласагуни таким образом доказывает, что «ладная», прямая, правдивая жизнь продолжится стойко и надежно, а если хотя бы одна ножка пошатнется, то все скривится и посеется зло. О каких же ножках говорит тюркский просветитель?

Все три ножки в совокупности составляют справедливость, на чем держится все деяния правителя Кюнтогды:

«Взгляни на меня: я всегда справедлив,  
А правды и кривды ведь тонок извив.  
По правде вершу все дела я привычно,  
А бек или раб предо мной — безразлично».

Далее следует раскрыть составляющие этой справедливости. Так, одну из ножек составляет нож:

«А то, что ты видел в руке моей нож,  
Так нужно быть острым: карай и пристрожь!  
Как нож, я остер, и дела мои режу —  
Караю грешащего кривдой невежу!».

А вторую ножку трона правления, по мнению Ю. Баласагуни, составляет сладость:

«А сладость что значит? — Изведавший гнет  
У врат моих правду закона найдет.  
И сам он — что сахар от этой улады,  
И очи, и лик его веселы-рады».

И, наконец, третья ножка трона, как бы странно это не прозвучало, — это яд:

«А яд предназначен для тех из людей,  
Что правды сторонятся в злобе своей.  
Для них — мой закон, и суровый и правый:  
Придется спознаться им с ядом-отравой».

Таким образом, справедливое правление обеспечивается тремя составляющими: ножом, сладостью и ядом, где нож символизирует строгость, сладость — защиту немущих слоев населения от гнета, а яд — борьбу против несправедливости.

Рассуждения Платона о справедливости правителей отражены в словах Фрасимаха: «Справедливость, утверждаю я, это то, что пригодно сильнейшему... во всех государствах справедливостью считается одно и то же, а именно то, что пригодно существующей власти. А ведь она — сила, вот и выходит, если кто правильно рассуждает, что справедливость — везде одно и то же: то, что пригодно для сильнейшего» [4].

Ю. Баласагуни особо придерживается Платоновского мнения о том, что «справедливость — везде одно и то же: то, что пригодно для сильнейшего», именно поэтому у него главный герой поэмы «Благодатное знание» Кюнтогды олицетворяет справедливость.

По поводу кажущейся несправедливости у Платона имеется неопровержимое доказательство на то, что любой человек может поступить несправедливо, если у него на то хватит сил, здоровья, энергии, возможностей и т.д. Адимант в своем монологе размышляет так: «...всякий осуждает несправедливость из-за своей робости, старости или какой-либо иной немощи, то есть потому, что он просто не в состоянии ее совершать. Ясно, что это так. Ведь из таких людей первый, кто только войдет в силу,

первым же и поступает несправедливо, насколько способен» [4].

Платон и Ю. Баласагуни правы в том, что кажущееся одному справедливым, может показаться другому злом. Использование в правлении ножа и яда, действительно, кажется неправильным, но когда эти наносящие вред предметы применяются для установления порядка и правды против непослушных, невежд и для того, чтобы установить справедливость, то в пути достижения всеобщего блага они могут быть оправданы.

Глубина утопизма тюркского просветителя Ю. Баласагуни заложены в следующих строках поэмы:

«Достойный поэт, стих об этом сложив,  
Сказал: «Не спеши, будь в делах терпелив!  
С поспешностью дел не свершай никогда:  
За каждую спешкой приходит беда.  
Терпя да запасшись усердием впредь,  
Сумеет и раб пояс бека надеть!»

Эти строки поэмы свидетельствуют о том, что поэт мечтал о дне, когда к власти смог бы прийти любой член общества, будь он из высших или низших слоев населения, при условии, что он не будет спешить в решениях, обладать терпением и усердием. Этих требований перед будущим управленцем государством ставится много. Словами элика Кюнтогды поэт перечисляет еще ряд качеств, необходимых «государственному мужу»:

#### *Литература:*

1. Баласагунский Ю. Благодатное знание. — М.: Наука, 1983. — 558 с.
2. Королева-Мунц Л.И. Сократ URL: <http://inventech.ru/pub/club/094/> (дата обращения: 10.10.2012).
3. Платон. Государство URL: <http://philosophy.ru/library/plato/01/resp1.htm> (дата обращения: 11.10.2012).

«Муж нужен мне мудрый, чтоб делу помочь.  
Муж избранный нужен, чей разум глубок,  
Такой, чтобы править подвластными мог,  
Чтоб праведен был он, и добр, и правдив,  
И словом и сердцем во всем справедлив».

Обладатель лишь такими качествами достоин и может вести государственные дела.

Лишний раз доказывая правдивость своих мыслей, Ю. Баласагуни приводит к власти Айтолды — выходца из простых людей и делает его визиром при дворце. При встрече с правителем Кюнтогды будущий визир о себе сообщил следующее:

«К тебе я пришел, и мой путь был не мал,  
Достиг я всего, чего страстно желал.  
Прошу: не гнушайся же мной, не гневись,  
Дозволь быть с тобой, к услуженью приблизь!»

В ответ такому прошению правитель сказал: «Вот муж, о каком и мечтал я как раз!», то есть при первой же встрече сразу принял его на службу. Следует помнить, что Айтолды обладает рядом человеческих качеств, которые позволяют претендовать ему на должность визира. Здесь уместно еще раз вспомнить о том, что, по мнению Сократа, к власти должны прийти люди со специальной подготовкой, которые умели бы вести государственные дела.

## Трудовое воспитание как основная проблема в татарской народной педагогике

Зайдуллина Наиля Наилевна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель  
Камская государственная инженерно-экономическая академия (г. Набережные Челны)

Современная социально-экономическая ситуация в обществе характеризуется целым рядом негативных процессов, наметившихся в сфере трудового воспитания молодежи — формальное отношение к труду, отчуждение от труда и др. Модернизация образования обуславливает реализацию цели развития личности ребёнка, служить его собственным интересам. Современная школа не решает в полной мере эти задачи, не обеспечивает зрелости учащихся в выборе дальнейшего способа получения образования. У многих школьников выбор является случайным, не всегда соотносится с реальными способностями и возможностями [4]. Недостаточны знания выпускников о рынке труда и востребованных профессиях, о тех способах

образования, которыми их можно получить. Школьники не владеют знаниями, необходимыми для выстраивания реалистичных жизненных планов и т.д. Всё это мешает их успешной адаптации в обществе после окончания школы.

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

Культурное развитие регионов и страны в целом призвано развивать целостное мировоззрение, мироощущение

и миропонимание, адекватные действительности и задачам вхождения в Болонские соглашения, сохранив при этом базовые отечественные нравственные ценности и приоритеты.

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

Поэтому необходимо уделить особое внимание раскрытию содержания и особенностей трудового воспитания в народной педагогике татар, той роли, которую играла традиционная татарская семья в этом процессе [2]. На протяжении многих сотен лет семейное воспитание у татар выступало если не единственной, то главной формой воспитания детей в обществе. Любая семья оценивалась, прежде всего, по тому, какое воспитание в ней получали дети. «Плохой (невоспитанный) ребенок — говорит пословица, — вызовет брань в адрес своего отца». Особое значение в татарской семье придавали трудовому воспитанию. Дети с самого раннего возраста постоянно, а не от случая к случаю, выполняли множество трудовых поручений, которые с годами все больше и больше усложнялись. Подрастающий ребенок в семье был постоянно ориентирован на труд. Ориентированность детей на труд не была лишь следствием реализации «педагогических задумок» родителей, хотя и имела глубокий педагогический смысл. Она была суровой необходимостью, поскольку трудовая жизнь взрослых была столь тяжелой, что обойтись без детского труда не представлялось возможным. Можно сказать, что трудовое воспитание подрастающему поколению давала и сама жизнь, а не только родители.

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

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

Трудолюбие в татарской народной педагогике рассматривается не только как источник материального, но и душевного благополучия. Своевременно и добросовестно выполненная работа помогает человеку испытать ощущения радости, наполняет его сознанием выполненного долга, придает уверенность в завтрашнем дне. «Кто летом трудился, — говорит татарская пословица, — тот осенью петь будет». В педагогическом опыте татар, как и у других народов, формировался идеал воспитания. Разумеется, этот идеал выступал как воплощение лучших человеческих черт и свойств, особенно ценимых и почитаемых в народе: мужество, стойкость, ответственность, честность, выдержка. Ядром же этого идеала выступало такое качество человека как трудолюбие, умение трудиться. Идеалом воспитания был совершенный человек, т.е. человек, в котором с наибольшей полнотой сочетались эти черты и свойства.

Социально-экономическое преобразование общественной жизни, обновление всех ее сторон и построение гражданского общества можно рассматривать только в связи с одновременной подготовкой подрастающего поколения к трудовой жизни.

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

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

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



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

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

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

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

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

Ярким представителем поэзии булгарского периода является Кул Гали (конец XII — начало XIII в.). В его не

менее знаменитом произведении «Кыссаи Юсуф» («Сказание о Юсуфе») также воспеваются слава труду.

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

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

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

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

#### Литература:

1. Зайдуллина Н.Н. Фольклорные традиции в трудовом воспитании [Текст] / Н.Н. Зайдуллина // Вестник Университета Российской академии образования. — М., 2007. — № 3 (37). — С. 66–67.
2. Маликов Р.Ш. Тюрко-татарская гуманистическая педагогическая мысль средневековья. — Казань: Татар. кн.изд-во, 1999.
3. Мухаметшин А.Г. Развитие педагогической мысли и образования татарского народа в XVIII — начале XX в. [Текст]: Учеб. пособ. / А.Г. Мухаметшин. — Набережные Челны: НГПИ, 2008. — 138 с.

## Педагогический анализ арабо-мусульманской культуры и научной мысли в определении воспитательной роли Корана

Кадыров Кутлуг Бекмурадович, кандидат педагогических наук, заместитель директора  
Республиканский специализированный академический лицей музыки и искусств  
при Министерстве народного образования Республики Узбекистан (г. Ташкент)

**А**рабская средневековая культурная традиция сложилась в процессе взаимодействия арабов и завоеванных ими народов Ближнего и Среднего Востока, Северной Аф-

рики и Юго-Западной Европы. Усвоив и переработав значительную часть культурного наследия персов, сирийцев, народов Средней Азии, а также наследие античной куль-



туры, арабы достигли значительных успехов в области художественной литературы, философии, истории, географии, математики, астрономии, медицины, орнаментального искусства. Но освоение арабами наследия античности в определенной мере из-за влияния ислама было односторонним. Охотно переводились сочинения по точным, философским наукам, меньше внимания уделялось художественной и исторической литературе.

В основе арабо-мусульманской научной мысли лежит идея космической детерминированности всех земных явлений и процессов, зависимости всего земного от движения небесных сфер. Это породило характерную особенность научного менталитета арабского Востока «философичность». Вся наука арабо-мусульманского средневековья называлась «фалсафа», т.е. философия. Пытаясь постигнуть устройство мироздания, в поисках принципов идеального общественного устройства и гармоничного развития личности ученые считали необходимым предварительно познать не только мир в целом, но и его составляющие. Поэтому в круг интересов интеллектуальной элиты входили все известные тогда науки, изучающие мироздание. Это придавало арабо-мусульманской научной мысли такую существенную черту, как энциклопедичность. Ученый (философ) был одновременно математиком, врачом, звездочетом-прорицателем и часто поэтом. Вот почему научно-философские труды нередко облекались в форму поэзии.

Религиозный запрет изображать людей и животных (из-за боязни идолопоклонства) помешал развитию скульптуры и живописи. Исключение составляет арабская книжная миниатюра, являвшаяся непреложной частью научной и художественной литературы. Среди памятников архитектуры арабского Востока преобладают культовые (мечети, медресе, мавзолеи) и дворцовые здания. Арабская архитектура, формируясь на местной почве, испытала воздействие иранской, византийской и других культур. Для арабского средневековья характерен принцип декоративности, породивший богатейший орнамент, особый в каждой из областей арабского мира, именуемый арабеской (памятники исламской архитектуры Севильи, Кордовы, Гранады, Багдада, Кипра и др.).

Арабо-исламская культура была ярким самобытным явлением в истории мировой цивилизации эпохи средневековья. Она оказала глубокое влияние на значительную часть Азии, Северной Африки и самой Европы.

Современный ислам характеризуется разными типами религиозного сознания — «идеальным» и «бытовым», «официальным» и «народным». основополагающий аспект веры Ислама — это вера в священные книги или писания, ниспосланные как откровения Бога определенным пророкам для того, чтобы те могли донести его руководств до людей.

В отличие от всех этих писаний, претендующих на богооткровенный источник, Коран является единственной книгой, сохранившейся в своем первоначальном виде.

Почти каждый мусульманин знает хотя бы несколько фраз из священной книги ислама — Корана, хотя многие значения этих фраз не понимают. Коран произносился и записан по-арабски. В ритуальных целях он используется в арабском оригинале. Для мусульман Коран — прямая речь Аллаха, обращенная к Мухаммаду, а через него ко всем людям. В проповедях Корана и простые мусульмане, и богословы ищут ответы на вопросы частной жизни и жизни общества, текстами Корана оправдывают свои поступки.

Мухаммаду приписываются тексты и более раннего времени и более поздние. Из этих записей был сделан (при третьем преемнике Мухаммада — халифе Усмани) свод, получивший название «Коран» («чтение»). Книга эта была объявлена священной, продиктованной самому пророку архангелом Джабраилом; не вошедшие в нее записи были уничтожены. Коран считается важнейшим источником шариата (от араб. «ал-куръан» — «чтение вслух») — священная книга мусульман. Исследователи находят в Коране положения, заимствованные из более ранних правовых памятников Востока и из обычаев доисламской Аравии.

Сначала пророческие откровения передавались в общине изустно, по памяти. Некоторые из них верующие записывали по собственной инициативе пока, наконец, в Медине по указанию Мухаммада не стали вестись систематические записи. Канонизированные содержания Корана и составление окончательной редакции произошло в 644–656 г.г..

Коран состоит из 114 глав (сур), расчлененных на 6219 стихов (аяты). Большая часть этих стихов имеет духовный характер, и лишь около 500 стихов содержит предписания, относящиеся к правилам поведения мусульман. При этом не более чем 80 из них можно рассматривать как собственно правовые (в основном это правила, относящиеся к браку и семье), остальные касаются религиозного ритуала и обязанностей.

Большая часть положений Корана носит казуальный характер и представляет собой конкретные толкования, данные пророком в связи с частными случаями. Но многие установления имеют весьма неопределенный вид и могут приобретать разный смысл в зависимости от того, какое содержание в них вкладывается. В последующей судебной-богословской практике и в правовой доктрине в результате достаточно свободного толкования они получили свое выражение в правовых предписаниях.

В Коране суры расположены по размерам: более длинные ближе к началу, более короткие — к концу. Суры мекканские (более ранние) и мединские (более поздние) перемешаны. В Коране совсем незаметны следы каких-то редакционно-литературных отделок, это совершенно сырые, необработанные тексты в историческом виде.

Другая часть религиозной литературы мусульман — это сунна, состоящая из священных преданий (хадисов) о жизни и поучениях Мухаммада. Сборники хадисов составлялись в IX веке мусульманскими богословами — имамами Бухари, Термези, Муслимом и др. Признающие

сунну мусульмане называются суннитами, они составляют значительное большинство в исламе.

Коран является Священной книгой Ислама и выдающимся памятником мировой культуры. При изучении Корана одни рассматривают его как свод религиозных законов, другие видят в нем памятник классической арабской литературы. Третьи бывают настолько поражены его художественной красотой и неподражаемостью, что в значительной степени пренебрегают его мудрым смыслом и значением вытекающих из него религиозных законов.

Не веря в божественное происхождение Корана, ученые пытались приоткрыть сокровищницу коранических знаний, однако их исследования носили, как правило, описательный характер, поскольку они были лишены духа мусульманской веры. Трудно передать истинный смысл

аята, если ты не веришь в то, что он ниспослан Аллахом и безупречен по своей форме и по содержанию, что каждая буква в нем играет решающую роль и не может быть заменена никакой другой. И трудно оставаться беспристрастным и смешивать коранические истины с собственными мыслями и предположениями, если ты не признаешь того, что вытекающие из аятов Корана повеления и запреты являются законами для мусульман.

В Коране содержатся духовные истины, моральные и правовые установления ислама, основы уклада жизни мусульман. Моральные заповеди и нравственность, которые Аллах избрал для верующих, требуют от человека искренней любви и милосердия. Что естественно может послужить идеальным источником в деле воспитания молодого поколения.

### *Литература:*

1. Климович Л.И. Книга о Коране, его происхождении и мифологии. — М.: Издательство политической литературы, 1986.
2. Коран. Перевод И.Ю. Крачковского. — М.: «НПО Вектор СП», 1990. — 399 с.
3. Пиотровский М.Б. Коранические сказания. М.: Главная редакция восточной литературы издательства «Наука», 1991. — 219 с.
4. Резван Е.А. Коран и доисламская культура // Ислам: Религия. Общество. Государство. — М.: Наука, 1984.
5. Резван Е.А. Коран 'Усмана: Санкт-Петербург, Катта-Лангар, Бухара, Ташкент. — СПб., 2004 (русско-английское издание).

## **Бекир Чобан-заде и его вклад в реализацию образовательного национального строительства 1923–1925 гг.**

Усманова Сайде Аблякимовна, аспирант  
Крымский гуманитарный университет (г. Ялта, Украина)

**П**остановка проблемы. Обращение к историческому педагогическому опыту развития национальной школы в первой четверти XX вв. определяется необходимостью научного познания прошлого Крыма, возможностью использования этого опыта для анализа современного состояния народного образования. Народное образование Крыма в начале XX века находилось в тесных связях с культурными, социально-экономическими и общественно-политическими процессами, происходящими в стране. В государственных преобразованиях в этот период особое место отводилось проведению реформирования системы образования. Реформы были направлены на создание в Крыму системы новых учебных заведений и распространение просвещения на сельское население. После установления советской власти в Крыму в ноябре 1920 года количество национальных школ для крымскотатарских детей возросло в несколько раз. Стремление населения дать образование своим детям было огромным. Но эти школы располагались в не приспособленных помещениях, отсутствовала необходимая литература для

проведения учебного процесса. Самой большой проблемой была нехватка педагогов для национальных школ. В первой четверти XX века в Крыму официально существовало двенадцать техникумов, из них три педагогических: Симферопольское татарское женское училище — «Дарульмаулимат», Крымский Татарский Педагогический Техникум, Феодосийский педагогический техникум, [1, с. 114]. Особенностью Крымского Татарского Педтехникума было то обстоятельство, что оно являлось одним из немногих заведений в Крыму дающего среднее образование крымским татарам и главное, дающее право поступления в высшие учебные заведения благодаря знанию русского языка. Крымский Татарский Педагогический Техникум, основной целью которого являлось подготовка квалифицированных педагогических кадров для школ I-ой и II-ой ступени, являлся в 1922–1930-х годах центром возрождения и развития народного образования и продолжения традиций народной педагогики, воспитания интеллигенции, повышения уровня грамотности и развития культуры крымскотатарского населения. Главной особен-

ностью Тотайкойского педтехникума было то, что в нем сосредоточился цвет крымско-татарской интеллигенции. Преподавательский состав в 1922–1925-х объединил лучшие кадры национальной интеллигенции: первый заведывающий А. Озенбашлы, Бекир Чобан-заде, А.С. Айвазов, Ш. Бектуре, А. Одабаш, А. Рефатов, Ф. Эдгем, М. Абдулла, Б. Мустафа, В. Габилев и другие [2, с. 44, 223, 226].

Одним из ярких представителей крымско-татарской интеллигенции преподающих в педтехникуме, педагогом с большой буквы, был Бекир Чобан-заде. Деятельность, которого в учебных заведениях за период короткого пребывания в Крыму 1920–1925 годы, на родине, еще мало изучена и освещена в работах. Бекир Вагопович Чобан-заде (1893–1937 гг.) — энергичный и авторитетный просветитель, педагог, выдающийся поэт, классик крымскотатарской литературы, знаменитый ученый-тюрколог, лидер национально-освободительной борьбы, а также один из видных представителей крымско-татарской интеллигенции так называемого «золотого пятилетия» культурного возрождения Крыма. Его прогрессивная просветительская и педагогическая деятельность оставила глубокий след в истории культурной жизни крымско-татарского народа.

**Цель** — представить широкому кругу читателей ряд интересных фактов из жизни Б. Чобан-заде и впервые ввести в научно-методический оборот материалы, обнаруженные в архиве ГААРК и проливающие свет на педагогическую деятельность ученого в Крымском Татарском Педагогическом Техникуме, известного как «Тотайкойский педтехникум».

В рамках поиска материала для диссертационного исследования в Государственном архиве Автономной Республики Крым, найдены новые архивные документы по Крымскому Педагогическому Техникуму открытому в 1922 году в селе Тотайкой (ныне поселок Ферсманово), которые проливают свет на историю развития и становления педагогического образования в Крыму в 20–30-е годы прошлого столетия и просветительской деятельности Бекир Чобан-заде. По утверждению архивных работников, со дня поступления в Архив этих дел не касалась рука исследователя.

Первые сведения о том, что Бекир Чобан-заде преподавал в Тотайкойском педтехникуме, Дарульмуалимате и в Крымском университете, а также заведовал татарским отделением в Крымнаркомпросе встречаются, в статье профессора Ашнина Ф.Д. «О научной деятельности Б. Чобан-заде» [3, с. 209]. В монографии Урсу Д.П. посвященной жизнедеятельности Б.Чобан-заде «Жизнь. Судьба. Эпоха», также встречается упоминание о том, что выдающийся филолог преподает в данных учебных заведениях [4, с. 89]. Сеитбекиров Э.А. в статье «Мы достойны свободной и самостоятельной жизни», рассматривая деятельность крымскотатарского национально-освободительного движения Крыма, обращается к описанию деятельности Тотайкойского педтехникума и некоторых

ее преподавателей, в частности Амета Озенбашлы [5, с. 47]. Интерес представляет статья Пашени Е.И. и Эмировой А.А. «Из истории крымского татарского педагогического техникума (1921–1921 (?))», в которой освещены некоторые моменты становления и развития техникума, а также воспоминания бывшего курсанта Тотайкойского педтехникума А. Селяметова [6, с. 52]. Кондратюк Г.Н. в статье «Развитие крымскотатарских школ в первой половине 1920-х годов» указывает на деятельность Б.Чобан-заде в данном педтехникуме, а также о том, что преподаваемый им курс занимал особое место в программах техникума [7, с. 101].

Но в целом история развития и существования Тотайкойского педтехникума, учебные планы, методическая работа, педагогическая практика, роль педагогического состава, а самое главное деятельность крымско-татарской интеллигенции остается неисследованной и неизвестной в силу того, что материалы по Тотайкойскому педтехникуму считались утерянными. В данной статье сделан акцент на деятельности Б. Чобан-заде в Тотайкойском педтехникуме, о которой практически нет никаких сведений. В 1922 году в бывшем имении помещика Кесслера в селе Тотайкой (ныне село Ферсманово) недалеко от Симферополя были созданы Педагогические курсы, которые в 1923 году были переименованы в Крымский Татарский Педагогический Техникум с четырехлетним курсом обучения на основных курсах и один год на подготовительном отделении [8, с. 60]. В быту, это учебное заведение стали называть «Тотайкойский педтехникум», это название сохранилось за ним и после перевода в Симферополь летом 1924 года. В Симферополе техникум занял дом предпринимателя Христофорова, по улице Феодосийской дом 1/2 (ныне пр. Победы). Отделение в педтехникуме было одно — школьное, язык преподавания татарский-русский, принимали исключительно лиц крымско-татарской национальности [9, с. 52]. Первоначально учебный план педтехникума был с сельскохозяйственным уклоном: первые два курса — общеобразовательный с педагогическим уклоном, и III и IV специально педагогическим уклоном [10, с. 1]. В 1924–1925 учебном году в педтехникуме преподавались следующие предметы: татарский язык, русский язык, физика, естествознание, обществоведение, математика, политпросветработа, рисование, сельское хозяйство, география, гигиена, история народного образования, педагогика, трудовая школа, педагогика, программы ГУС'а, история тюрко-татарской литературы, экономическая география [2, с. 138].

Б. Чобан-заде в Тотайкойском педтехникуме преподавал историю тюрко-татарской литературы на III и IV курсах. В расписании занятий педтехникума за 1924–1925 учебный год его уроки значатся по вторникам и субботам 3-им и 4-ым уроком [10, с. 43]. Несмотря на свою занятость, так как, известно, что Б.Чобан-заде в Крыму вел активный образ жизни, он был организатором школьного дела в Татуправлении Наркомпроса, одновременно работал в нескольких учебных заведениях, из сведений о

данных преподавателями количества уроков в 1924–1925 учебном году (два триместра) видно, что из 38 уроков которых должен был дать профессор, он пропустил только 2 урока [2, с. 44].

На одном из заседаний педагогического совета от 19.05.1924 года Бекир Чобан-заде отмечает: «...учащиеся слабо подготовлены и не смогут справиться с предстоящей им работой учителей и в связи с этим предлагает продлить обучение еще на один год, оставив учащихся в их классах». А также то: «что в связи с переездом в город летом 1924 года педтехникума, у курсантов теперь, появится возможность восполнить пробелы и учебно-методическая работа будет происходить с полной силой» [11, с. 13].

Техникум в 1924 году планировал отказаться от существующей системы оценивания курсантов. Б.Чобан-заде предлагает ввести новую учебно-методическую программу с учетом индивидуальных способностей курсантов чуть позже, то есть не отказываться совсем от формы учета в виде экзаменов и зачетов, а новую систему ввести в будущем учитывая нынешние условия и методы работы [11, с. 14].

Б. Чобан-заде активно принимал участие в жизни курсантов, так как не понаслышке знал о трудностях сельской жизни. Об этом говорит такой факт, из архивных документов становится известно, что курсанты оставались на летние каникулы в техникуме, для работы в совхозах, закрепленных первое время за техникумом, Б. Чобан-заде считал это невозможным и затруднительным, принимая во внимание то обстоятельство, что многие из курсантов являлись единственными кормильцами в своих семьях и поэтому вынуждены работать в семьях летом. В связи с этим Б. Чобан-заде предлагает округлить настоящий учебный год до 1 июня, соответственно удлинить следующий» [11, с. 13]. Педагогический совет принял во внимание предложения Б. Чобан-заде и решением педсовета оставили всех учащихся (кроме выпускного курса) еще на один год обучения, и большинство курсантов, единственные кормильцы в своих семьях, были освобождены от работы в летнее время в техникуме. Этот факт говорит о том, что в педтехникуме Б. Чобан-заде имел большой авторитет [11, с. 14].

В 1923–1924 учебном году в основу программы педтехникума был положен труд с сельско-хозяйственным уклоном. Б. Чобан-заде указывает на то, что он: «...категорически не может согласиться рассматривать учащихся педагогического техникума как сельско-хозяйственных работников. Одно из двух: или техникум есть сельско-хозяйственная школа, тогда такой подход понятен, или техникум выпускает не садовников, а учителей, тогда необходимо для работы в совхоз изыскать другие средства». Из всех присутствующих на заседании педсовета педтехникума, только Б. Чобан-заде высказывал такие категорические заявления, считая, что курсанты должны выйти квалифицированными преподавателями и что необходимо поднимать педагогический статус техникума. В дальнейшем Б. Чобан-заде предлагает совершенно изъять

временно сельское-хозяйство из учебного плана, в виду недостаточной общей подготовки, и за счет этого предмета усилить нагрузку общеобразовательных предметов [11, с. 4].

Для повышения качества педагогического процесса Б. Чобан-заде просит руководство техникума выписать периодическую педагогическую литературу. Были выписаны следующие педагогические журналы: «Народный учитель», «Путь просвещения», «На путях к новой школе», «Вестник просвещения», «Просвещение на транспорте», «Учительскую газету» [11, с. 52].

Б. Чобан-заде затрагивает очень важные моменты, например, что необходимо отказаться от платы за обучение и урезку пайков учащимся, принимая во внимание особые условия хозяйственного состояния татарского населения (середняков и батраков) и предлагает отказаться от системы платы за право обучения как общей меры и предлагает обратиться в соответствующие органы с ходатайством о возвращении обратно в техникум уволенных курсантов батрацкого происхождения [11, с. 14].

В Тотайкойском педтехникуме применялись различные методы преподавания: эвристический, лекционный, экскурсионный (в виду крайне ограниченного числа учебников и отсутствия пособий в первое время). В 1924 году Тотайкойский педтехникум переходит на новые методы обучения — Дальтон план развивающие активность и более сознательный подход к предмету, ряд преподавателей перешел на письменный и устный доклад на основании указанного материала, с обсуждением в классе [2, с. 164].

Б. Чобан-заде стремился применять эти новые, инновационные для того времени, методы обучения, а именно Дальтон-план, при котором курсанты вовлекались в самостоятельную работу, группами по 5–6 человек с прорабатыванием пройденного материала. Б. Чобан-заде рекомендовал исходить из действительности в возможности применения вообще того или иного метода. В частности по отношению к Дальтон-плану он предложил командировать в Феодосию и Москву представителей педтехникума для детального ознакомления с постановкой этой системы в тех учебных заведениях где она введена [11, с. 56].

Выводы. Таким образом, данные сведения раскрывают неизвестные страницы из жизни великого ученого в Крыму. Установлена четкая позиция Б.Чобан-заде в ведении учебного процесса и подготовки будущих педагогических кадров для крымско-татарских начальных школ. Открылись новые вехи, точно установлено время работы Б. Чобан-заде в педтехникуме с 1923 года по 21.02. 1925 года, то есть вплоть до самого отъезда в Азербайджан. Изучение опыта его работы в Тотайкойском Педтехникуме может помочь в выработке целостной концепции развития национального образования в Крыму. Трудно отделить педагогическую деятельность Б. Чобан-заде от научной и общественно-политической, несомненно, что просвещение народа он считал своей главной целью и на этом поприще добился значительных успехов. Б.Чобан-заде преподавал в техникуме ставя во главу угла форми-

рование будущей интеллектуальной элиты, осознавая огромное значение в деле подготовки будущих учителей для национальной школы, проводил педагогический процесс на высоком уровне, прививал будущим учителям любовь к родному языку. Педагогическая работа великого уче-

ного — еще одна страница его просветительской деятельности в широком смысле этого слова. Ученого заботили и вопросы воспитания национального самосознания крымско-татарского народа, его благосостояние, социально-экономическое и политическое положение.

#### *Литература:*

1. Р-20, оп.1, д.23, л.114
2. ГААРК, ф. Р-3440, оп.1, д. 10
3. Ашнин Ф.Д. О научной деятельности Б. Чобан-заде // Народы Азии и Африки. — 1967. — №1. — 201–216 с.
4. Урсу Д.П. Бекир Чобан-заде. Жизнь. Судьба. Эпоха. — Симферополь: Крымское учебное педагогическое государственное издательство, 2004. — 276 с.
5. Сеитбекиров Э. Мы достойны свободной и самостоятельной жизни // А. Озенбашлы Къырым фаджиасы. — Симферополь. — Таврида. — 1997. — с. 38–52
6. Пашеня Е.И., Эмирова А.А. Из истории Крымского Татарского Педагогического Техникума (1921–1931 (?)) // Эстафета поколений: Материалы научно-практической конференции, посвященной 130-летию со дня открытия Симферопольской татарской учительской школы. — Симферополь. — Доля. — 2003. — с. 259
7. Кондратюк Г.Н. Развитие национальных школ в Крымской АССР в 20-х годах XX века // Культура народов Причерноморья. — 2001. — №24. — с. 101
8. ГААРК, ф. Р-3440, оп.1, д. 33
9. ГААРК, ф. Р-3440, оп.1, д. 44
10. ГААРК, ф. Р-3440, оп.1, д. 8
11. ГААРК, ф. Р-3440, оп.1, д. 6



### 3. СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ

#### Подготовка педагога к реализации преемственности в системе дошкольного и начального образования

Иматова Лютфия Махмадиллоевна, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник  
Научно-исследовательский институт педагогических наук Академии образования Таджикистана

На современном этапе развития актуализировалась внимание к проблемам образования и значительно возросло понимание того, что обновление образовательного процесса должно начинаться с более ранних ступеней воспитания и затем, сохраняя принцип преемственности, распространяться на все последующие периоды.

Образование в Республике Таджикистан рассматривается в качестве фактора, обеспечивающего продвижение общества по пути демократических преобразований и вхождение Таджикистана в международное образовательное пространство. В качестве одного из важных шагов в реформировании системы образования рассматривается «Концепция перехода на новую систему образования в Республике Таджикистан». Основными принципами в концепции являются нацеленность на повышение качества образования, повышение степени доступности образования, обеспечение непрерывного образования.

Именно дошкольное образование выступает той важной ступенью, которая призвана на поиск реальных путей осуществления преемственных связей с начальной школой в общей системе непрерывного образования.

Республика Таджикистан, как это обозначено в «Концепции перехода на 12-летнее образование в РТ», готовится к принятию модели перехода на 12-летнее образование  $5 + 5 + 2$ . Это значит, что обучение в школе предполагается начать с 6-летнего возраста. Начало обучения с 6 лет призвано снизить нагрузку в начальной школе, обеспечить для ребенка плавный, комфортный переход от дошкольного этапа развития к школьному и обеспечить преемственность между дошкольным и начальным образованием.

Обучение детей 6-летнего возраста имеет свою специфику. В познавательном плане ребенок к 6 годам может достигнуть достаточного уровня развития, обеспечивающего свободного включения в учебно-познавательную деятельность. Это выражается, прежде всего, в его психологической готовности к школе, т.е. развития познавательных процессов — восприятия, внимания, воображения, памяти, мышления и речи.

Кроме того, у ребенка к 6 годам формируются личностные качества, включающие интересы, мотивы, спо-

собности, черты характера ребенка, а также качества, связанные с выполнением им различных видов деятельности (продуктивная деятельность, коммуникативная деятельность, познавательная деятельность).

Успешность включения в познавательно-учебную деятельность предполагает, что у ребенка должен быть достаточно развит самоконтроль, трудовые умения и навыки, умение общаться с людьми, ролевое поведение. Для того чтобы ребенок был практически готов к обучению и усвоению знаний, необходимо, чтобы каждая из названных характеристик была у него развита на достаточном уровне. Для этого ребенку необходимо содействие взрослых, окружение, способствующее развитию ребенка. От того, насколько качественным будет образование в первом классе по своему содержанию и по своей организации, во многом зависит качество образования на последующих этапах обучения.

В российской современной педагогической литературе накоплен значительный материал по проблемам преемственности между образовательными звеньями (Б.С. Гершунский, С.М. Годник, Ю.А. Кустов, А.А. Мерк и др.). Результаты этих исследований позволили определить теоретические, организационно-методические основы преемственности, технологии ее реализации в условиях непрерывного образования.

В работах, посвященных изучению преемственности ДОУ и начальной школы, выявлены некоторые особенности ее осуществления, изучены содержания воспитательно-образовательной работы и своеобразие психического развития детей 6–7 лет (Н.Ф. Виноградова, Т.А. Ерахтина, Р.А. Должикова, В.Т. Кудрявцев, В.Я. Лыкова, Т.С. Комарова и др.).

В свете современных психолого-педагогических подходов к реализации преемственности дошкольного и начального образования, исследованы теоретические положения и технологические аспекты процесса формирования у студентов дошкольных отделений и факультетов вузов формирования профессиональной готовности к обеспечению преемственности в работе ДОУ и начальной школы. Подчеркивается, что успех организации этого процесса во многом зависит от профессионального мастерства педагога, от его готовности к реализации

преемственных связей (Гончарова И.И., Соколова Е.В., А.Г. Асмолов, В.В. Зайко, О.А. Куревина, В.Я. Лыкова).

Педагогическая деятельность по обеспечению преемственности дошкольного и начального образования должна быть подчинена логике развития и саморазвития ребенка в переходный период 6–7 лет и направлена на создание условий, обеспечивающих становление его основных психологических новообразований и оказание помощи в разрешении возникающих общих и индивидуально-личностных проблем.

Сегодня действующие учебные планы и программы в системе начального образования не предусматривают профессиональной подготовленности учителя в обучении шестилетних детей. Снятие возникшего разрыва в содержании подготовки учителя начальных классов и задачами, вытекающими из «Концепции перехода на 12-летнее образование» возможно благодаря введению элективного курса по специфике обучения детей 6-летнего возраста.

Элективный курс — это специально организованный курс по выбору, предусмотренный учебным планом. С одной стороны, элективный курс, как вид аудиторного занятия, «поддерживает» изучение основных профильных предметов на заданном профильным стандартом уровне, с другой — обеспечивает внутрiproфильную специализацию. Этим объясняется актуальность данного курса.

Данное пособие представляет опыт проведения тренингов для педагогов как одной из наиболее перспективных форм повышения квалификации и перехода на инновационные методы в профессиональной подготовке будущих специалистов. Оно предназначено тренерам тренингов для преподавателей педагогических колледжей по подготовке студентов к обучению детей 6-летнего возраста. Пособие включает в себя компонент, связанный с формированием у студентов общепрофессиональных компетенций, и компонент, раскрывающий особенности специальной подготовки студентов к обучению детей 6-летнего возраста.

В пособии представлены теоретические сведения, тренинговые материалы, дополнительные материалы, которые позволят тренерам самостоятельно разрабатывать и проводить тренинги на базе своих колледжей. Он нацелен на углубление знаний и профессиональных компетенций, формируемых в связи с изучением этих дисциплин, и ориентирует на специфику обучения детей 6-летнего возраста.

Следует отметить, что данный курс связан с изучением ранее предметами по общепрофессиональной и специальной подготовке будущего учителя начальных классов: возрастная психология, возрастная физиология, педагогика, образовательные технологии, методика преподавания математики, методика преподавания родной речи, методика преподавания природоведения.

В рамках данного курса акцентируется внимание на необходимость создания специальной обучающей среды для обучения детей 6-летнего возраста, применения эффективных приемов выстраивания конструктивного общения

с ребенком и его родителями. Использование инновационных методов содействуют:

- укреплению здоровья ребенка;
- формированию положительной мотивации ребенка к учебно-познавательной деятельности;
- развитию навыков учебной деятельности;
- развитию внимания, памяти, мышления;
- воспитанию личных качеств, таких как ответственность, самостоятельность.

Курс включает 5 тематических модулей: «Психологические особенности детей 6-летнего возраста», «Специфика адаптации ребенка 6-лет к школе», «Осуществление связи семьи и школы», «Развитие познавательной деятельности ребенка», «Формирование коммуникативных способностей ребенка». Курс нацелен на формирование профессиональных компетенций у будущего учителя в работе с детьми 6-летнего возраста.

**Цели, задачи учебной программы элективного курса** ориентирована на то, чтобы студент знал:

- психологические особенности детей 6 летнего возраста: особенности развития мышления, памяти, формирования основных видов деятельности, связанных с обучением в школе;
- особенности личностного развития ребенка 6-лет;
- все виды адаптации к школе детей 6-летнего возраста: физиологические, социальные, его интересы и потребности;
- обучающие и развивающие цели в первом классе детей 6-летнего возраста;
- инновационные технологии развития ребенка 6-летнего возраста;
- формы и виды работы с родителями;
- умел:
- организовать основные виды деятельности учащегося в школе с учётом возрастных особенностей ребёнка;
- создать условия для успешной адаптации ребенка к школе;
- планировать, организовать и проводить занятия (определять цели, задачи занятия, конструировать его) с учётом особенностей развития детей 6-летнего возраста;
- налаживать контакт и выстраивать конструктивное общение с родителями.

Также разработано пособие для студентов по элективному курсу «Обучение детей 6-летнего возраста в первом классе». Оно является частью учебно-методического комплекса для элективного курса по специфике развития детей шестилетнего возраста в 1-ом классе. В пособии представлены материалы для самостоятельного чтения, дидактический материал для работы с детьми шестилетнего возраста, примеры интегрированных занятий и другие справочные материалы. Оно призвано помочь внедрить инновационные подходы в подготовке будущих учителей в образовательный процесс педагогических колледжей.

Курс ориентирован, прежде всего, на совершенствование раннее сформированных профессиональных ком-

петенций, что предполагает углубление знаний, связанных со спецификой обучения детей 6-летнего возраста, и включение студентов в активную практическую, творческую работу во время аудиторных занятий. Занятия по данному курсу строятся таким образом, чтобы аудиторная работа естественным образом нашла свое продолжение в самостоятельной работе студента. Она связывается с активной работой над информацией, разработкой фрагментов занятий, подбора дидактического материала, разработкой проектов. Курс нацелен на развитие способ-

ности будущих учителей к педагогической рефлексии.

Таким образом, анализ состояния позволил выявить необходимость подготовки педагогов к осуществлению преемственных связей дошкольного и начального школьного образования. Определены организационно-методические условия, обеспечивающие формирование профессиональной готовности студентов педагогических колледжей к реализации преемственности в системе дошкольного и начального образования.

#### *Литература:*

1. Беседы с учителем: Методика обучения: 1 класс общеобразовательных учреждений/ Под ред. Л.Е. Журовой. 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Вентана\_Граф, 2004.
2. Гончарова И.И. Формирование профессиональной готовности педагога к обеспечению преемственности дошкольного и начального образования Автореф.... д-ра пед. наук: 13.00.08: М., 2004.
3. Пособие для студентов по элективному курсу «Обучение детей 6-летнего возраста в первом классе» /Сост. Н.П. Задорожная, И. Абдуллоев, А. Гулов, Х. Юсупова, И. Гафурова, С. Рабиев, З. Шодиева, Х. Солиева, Х. Ходжаева, Н. Муродов, С. Хамроева, Душанбе, 2012.
4. Программа элективного курса «Обучение детей шестилетнего возраста в первом классе» / Сост. Н.П. Задорожная, И. Абдуллоев, А. Гулов, Х. Юсупова, И. Гафурова, С. Рабиев, З. Шодиева, Х. Солиева, Х. Ходжаева, Н. Муродов, С. Хамроева, Х. Юсупова, А. Чориев, Душанбе, 2012.
5. Как подготовить ребенка к школе/Сост. Л. Иматова. Метод.пособие, Душанбе, 2006.
6. Соколова Е.В. Формирование готовности будущих специалистов дошкольного образования к реализации преемственности в системе «ДОУ — начальная школа» /Автореф.на соиск.уч.ст.канд.пед.наук, Барнаул, 2003.
7. Учебно-методические рекомендации по элективному курсу «Обучения детей 6-летнего возраста в первом классе»/ Сост. Сост. Н.П. Задорожная, И. Абдуллоев, А. Гулов, Х. Юсупова, И. Гафурова, С. Рабиев, З. Шодиева, Х. Солиева, Х. Ходжаева, Н. Муродов, С. Хамроева, Х. Юсупова, А. Чориев, Душанбе, 2012.

## **Оптимизация реформы образования как фактор обеспечения национальной безопасности**

Сухов Анатолий Николаевич, доктор психологических наук, профессор  
Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина

Как известно, обеспечение национальной безопасности невозможно в отрыве от эффективности развития экономических и социальных институтов, надёжности технических систем и т.д. Из этого следует, что есть базовые явления социально-экономического и технического порядка, от которых зависит уровень национальной безопасности. Состояние социально-экономической системы является несущей конструкцией, каркасом национальной безопасности. В то же время развитие, «здоровье», нормальное состояние общества и личности — цель национальной безопасности. Все остальные виды безопасности являются средствами обеспечения этой цели.

Устойчивое, стабильное развитие социально-экономической системы — главное условие обеспечения национальной безопасности. В более или менее конкретном виде социальная безопасность означает выполнение социальными институтами своих функций по удовлетво-

рению потребностей, интересов, целей, прав всего населения, а не какого-либо слоя за счёт ресурсов другого, и выражается в ряде показателей: качестве, продолжительности жизни населения, нормальной стратификации, системы социальных ценностей, наличия условий для реализации «Я», перспектив, отсутствия уровня социальной напряжённости и т.п.

Естественно, что при этом существенную роль играет образование. Образование как социальный институт выполняет ряд крайне важных функций: 1) трансляция и распространение культуры в обществе; 2) социализация, в том числе профессиональная социализация, предполагающая развитие профессиональной компетентности (специальных знаний и профессионального менталитета) и профессиональных качеств; 3) влияние на стратификацию общества; 4) социально-экономическое, политическое и культурное изменение общества.

Для того, чтобы образование могло оказывать продуктивное влияние на состояние социально-экономической системы, следовательно, национальной безопасности, оно должно быть в свою очередь чрезвычайно эффективным. В данном случае без реформирования образования просто напросто не обойтись.

Между тем реформа реформе — рознь. С социально-психологической точки зрения реформы должны происходить с учётом:

- соблюдения национальных интересов той страны, где осуществляются;
- результатов компаративного (сравнительного) анализа: брать извне лучшие образцы, стандарты при сохранности лучших национальных образцов;
- конфликтологического подхода: строить любой социальный институт, в том числе образование на конкурентной основе, а не на «замороженной» почве (в условиях отсутствия дискуссии, обсуждения);
- социальных ценностей, стратификации, уровня деформации общества, где происходит реформы;
- комплексного подхода, который нацеливает на системные изменения и противоположен однобоким подходам к реформам.

Глобализация и унификация национальных систем образования — два взаимосвязанных процесса.

Россия — не исключение. Приняв ряд нормативных актов, она пошла именно по этому пути. Переход на двухуровневую систему образования, введение ЕГЭ и т.п. говорит именно об этом. Однако практика введения данных инноваций вызвала волну не только дискуссий, но и обостренной критики.

В связи с этим встает далеко не риторический вопрос: можно ли всё лучшее что имеется в западных системах образования совместить с опытом в сфере отечественного образования, который представляет несомненную ценность.

Естественно, ответ однозначен: не только можно, но и крайне необходимо.

Исходя из этого, следует провести сравнительный анализ, причем тщательный, отечественных и западных систем образования. Без этого рассчитывать на успех реформы отечественного образования не приходится. Сравнительный анализ выявляет ряд до конца не решённых вопросов.

Прежде всего — это связано с понятиями и их восприятием на Западе и в России.

В России принято говорить о выпускниках вузов как о соответствующих специалистах. Но теперь данный термин можно применить только к выпускникам медицинских и военных вузов. Все остальные будут именоваться бакалаврами и магистрами. Возникает вопрос, почему одни выпускники специалисты, а другие? Направленцы, если исходить из формальной стороны дела. Дело в том, что бакалавры и магистры будут обучаться по соответствующим направлениям. Мелочь? Возможно, но такая проблема существует.

Вторая проблема, которая возникает при сравнении, более существенна. На Западе действительно существует двухуровневая система: бакалавриат и магистратура. Кроме того, защищают докторские диссертации по философии и по специальности.

В России после перехода на двухуровневую систему сложилась иная, трёхуровневая система, так как сохраняется аспирантура по подготовке кандидатов наук и докторантура.

Если сравнивать магистерские и кандидатские работы, то сравнение не в пользу первых. Подготовка кандидатских диссертаций связана с научными школами. Поэтому целесообразно, на наш взгляд, сохранить существующую национальную систему, назвав специалистов бакалаврами, а кандидатов наук — магистрами.

Сейчас же поступают просто: бакалавров готовят за счёт бывших профессиональных основ специальностей, а магистров-специализаций. В результате проигрывают и бакалавриат и магистратура.

В рамках реформы самым дискуссионным вопросом стала проблема ЕГЭ.

Введение ЕГЭ в России связывают с необходимостью борьбы против коррупции и обеспечения равных возможностей абитуриентов при поступлении в вуз.

Однако, как показывает анализ практики, эти задачи пока решаются только частично. К сожалению, коррупция при сдаче экзаменов изменила только локализацию. Коррупционные схемы перешли из одной сферы в другую.

Возможности подготовки к ЕГЭ у различных категорий школьников остаются неодинаковыми.

Кроме того, следует особое внимание обратить на содержание так называемых тестов, используемых для проведения ЕГЭ. Можно с полной ответственностью заявить, что они далеки от стандартных требований и потому требуют совершенствования.

При этом вузы должны получить право проводить собеседования, устные и письменные экзамены в виде эссе.

Вступительные экзамены в вузы не должны напоминать лотерею и казино. Они должны выполнять функцию профессионального отбора.

В настоящее время самым модным направлением в высших образовательных учреждениях стало управление качеством. Если к этому правильно подойти, то это заслуживает одобрения. Управление качеством образования предполагает стандартизацию всех процессов. С помощью аудита происходят оценки: есть или нет отклонения от стандарта.

При этом стандартизация должна касаться и самостоятельной работы студентов, их информационного обеспечения, а также нормирования и оплаты труда преподавателей. Однако во многих случаях образцы документов отсутствуют. Проводимый мониторинг знаний студентов не выдерживает никакой критики, так как осуществляется при помощи нестандартизированных тестов. В результате мышь родила бумажную гору, преподаватели стонут от бумажного вала.



Во все времена критерием оценки образования был и остается анализ профессиональной адаптации выпускников, их карьерного роста. К сожалению, в России этот момент пущен на самотек. За государственные деньги в вузах кого только не обучают.

Сейчас в России уровень профессиональной компетентности студентов пытаются обеспечить за счёт ФГОСА соответствующих специальностей и направлений.

На Западе ничего подобного нет. Зато вместо этого есть автономия и репутация образовательных учреждений, а также конкуренция между ними. Всё это является не менее жестким регулятором и стимулом, чем ФГОС.

К сожалению, в России практически все эти вопросы не решаются. Отечественные вузы не занимают лидирующие места в рейтинге мировых образовательных учреждений.

В настоящее время решается вопрос о предоставлении автономии МГУ и Санкт-Петербургскому Университету. Правильно: свобода рождает ответственность и мотивацию достижения как у преподавательского состава, так и у студентов.

Остальные вузы живут по типовым правилам: от одной словесной и бумажной компании до другой.

Реформа образовательных учреждений заставляет по-новому подходить к организации НИР в вузе.

На Западе вузы фактически предоставляют собой научно-образовательные комплексы. Научные центры, лаборатории западных образовательных учреждений прекрасно оснащены и щедро финансируются со стороны фондов, фирм и государственных институтов. Наука на Западе нужна. Поэтому государство, бизнес, общество заинтересованы в развитии интеллектуальной собственности.

Перед отечественными вузами поставлена аналогичная задача — превратить их в научно-образовательные центры.

Но у нас сложилась несколько иная система, связанная с разделением науки и образования.

Речь идет об исследовательских институтах в рамках РАН. Это обстоятельство нельзя игнорировать. Поэтому реформу вузовской НИР следует проводить с учетом этого фактора.

При этом следует выстроить жесткую логическую цепь: Заказ — НИР — внедрение.

В настоящее время действует другой подход. Вуз должен обладать интеллектуальной собственностью, которая должна возникнуть как бы сама по себе. После этого он объявляется инновационной площадкой и начинает финансироваться.

Инновационная деятельность вуза является важнейшим показателем при определении его статуса и аттестации. С этим нельзя не согласиться.

Однако пока экономика не будет диверсифицирована и не приобретет другой структурный характер вряд ли она будет вкладываться в вузовскую науку. Да и ассистент, получающий чуть более 60 тысяч в год и потому работа-

ющий в разных вузах, не может с полной отдачей заниматься наукой. Пока же от него требуют в рамках НИР зарабатывать 25 тысяч в год. Это не реально. Правда, ситуация с оплатой труда преподавателей должна измениться.

Таким образом, можно метафорически сказать, что на Западе как и положено: лошадь впереди телеги, а в России — наоборот. Ничего из этого не выйдет. Не вуз должен ходить с протянутой рукой и предлагать заказы, а напротив. Но пока прибыль от 300% и выше получают за счет малооплачиваемого рабочего труда, а не хай-тека, технологий, обеспечивающих конкурентоспособность, все так и будет продолжаться.

Сейчас на конкурсной основе вузам может быть присвоен статус «исследовательский университет». Что ж, такой тип высшего образовательного учреждения более соответствует образцу классического западного университета. Но в России, как уже говорилось, сложилась сеть исследовательских институтов и центров в рамках РАН. Поэтому повторяем, соединение науки и образования следует осуществлять с учетом этого обстоятельства. В противном случае получится как в одном областном центре, где НИТИ превратился в торговый центр. Кто-то выиграл от этого несомненно. Но страна в целом проиграла. Это путь в никуда.

Когда говорят о реформе отечественного образования, то почему то опускается из виду одна немаловажная деталь: нагрузки и оплата труда преподавателей. В данном случае просто стыдно сравнивать нагрузку и оплату труда преподавателей отечественных и западных вузов. С этим, кстати, связана и их мобильность.

Высшее профессиональное образование существует не само по себе, в отрыве от экономики. Если России действительно нужна наука и стратификация будет строиться в зависимости от того образования, которое получает человек, то за его реформу не надо будет беспокоиться.

Самостоятельная работа студентов является сильной стороной западной системы образования. Она даёт право выбора студенту, информационно и организационно обеспечена. Достаточно сказать, что по каждой дисциплине студент получает полный комплект. Рейтинг преподавания зависит также от выбора студентов.

Организация самостоятельной работы студентов в России учитывается прежде всего в информационном плане. Она менее обеспечена.

Что касается рейтинга преподавателей, то оно должно строиться на основе учёта цитирования его работ, востребованности в других, в том числе-зарубежных вузах, и авторитета среди студентов.

При этом индекс цитированности должен включать весь объём, а не часть процитированных работ того или иного преподавателя. Здесь не должно быть место для исключений. РИНЦ, который занимается этим, пока не может дать полную картину о «значимости» научных работ преподавателей вуза. После полета Ю.А. Гагарина в космос США радикально изменили отношение к обра-



зованию, чтобы не отстать от СССР. Сейчас в Америке учатся студенты со всего мира.

В Европу студенты тоже едут учиться, причем нередко — бесплатно. Чтобы в Россию поехали учиться, причем не только из Африки и Азии, надо взять все лучшее от Запада, но и сохранить ценное, что имели, в том числе — доступность образования. Пока же число бюджетных мест сокращается. Вузы во многом выживают за счет платного и заочного обучения студентов. Но именно это обстоятельство часто дискредитирует систему отечественного образования, так как при предъявлении надлежащих требований к данным категориям студентов

их придется массово отчислять. Естественно, при этом бюджет вуза от этого значительно пострадает.

Последние события в современном мире (революция и война в арабских странах, кризис в Европе колоссальный внешний долг США), а также ситуация внутри страны со всей очевидностью показывает, что Россия нужна устойчивая социально-экономическая, политическая система и эффективная национальная безопасность. Без образования и науки эту задачу не решить. Образование должно реформироваться. Но так, чтобы оно развивалось и становилось конкурентоспособным.

#### *Литература:*

1. Сухов А.Н. Социальная психология безопасности. 2-е изд. М., Академия, 2005. — 230 с.
2. Социальная психология образования. Под ред. А.Н.Сухова М., МПСИ, 2005. — 210 с.
3. Сухов А.Н. Историко-психологический анализ реформирования и модернизации России. 2-е изд. М., Флинта, 2011. — 280 с.

## 4. ДОШКОЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

### Физическая культура в детском саду

Веретенникова Ася Юрьевна, педагог дополнительного образования  
Детский сад №659 (г. Москва)

Токарев Алексей Алексеевич, студент, педагог-психолог  
Университет Святого Иоанна Богослова (г. Москва); Детский сад №659 (г. Москва)

Только в единении совместных усилий педагогов, воспитателей, психологов, родителей можно достичь высоких целей и результатов в воспитании ребёнка.

Для начала необходимо наладить отношения с родителями, сделать их конструктивными. Для эмоционального контакта нужна доброжелательность, приветливость, коммуникабельность, толерантность, открытость. Высшей целью и основным содержанием работы педагогов должен быть — ребёнок: его развитие, образование, воспитание, социальная защита и поддержка его достоинства. Для грамотного воспитания детей, необходимо повышать педагогическую и физическую культуру. В современной жизни просто необходимо сотрудничество детского сада и семьи, взаимодополняющего, взаимообогащающего влияния семейного и общественного воспитания.

Каждая форма общения педагога с родителями имеет определённые цели и задачи. Систематическое применение в работе с родителями разнообразных форм ведёт к привлечению внимания родителей к проблемам воспитания детей. Неформальный подход к организации и проведению этих форм общения ставит педагогов перед необходимостью использования разнообразных методов активизации родителей.

Одна из самых привлекательных форм — семейно — спортивный праздник **«Папа, Мама, Я — спортивная семья»**. Игра — это не только забава, но и одно из важнейших средств воспитания. Многие полезные качества, такие как дисциплинированность, целеустремленность, умение быстро решать поставленные задачи, вырабатываются в игре. В командных играх дети должны согласовывать действия с другими членами команды, так вырабатывается умение сотрудничать в коллективе, чувство ответственности. Успех семейно — спортивного праздника во многом зависит от того, насколько хорошо взрослые смогут его организовать, выбрать время и место, создать условия, подобрать подходящий реквизит.

#### Сценарий спортивного праздника

#### «Мама, папа, Я — спортивная семья»

#### ЦЕЛЬ:

Пропаганда здорового образа жизни, приобщение семьи к физкультуре и спорту, создание праздничного на-

строения у детей и их родителей. Осуществление взаимосвязи по физическому воспитанию детей между детским садом и семьей.

#### ЗАДАЧИ:

1. Пропагандировать здоровый образ жизни, способность приобщению семьи к физической культуре.

2. Закреплять полученные навыки: прыжки и бег через препятствия, эстафеты с мячом, попадание в цель, ведение шайбы клюшкой.

3. Воспитывать взаимовыручку, смелость, ловкость, силу, чувство товарищества, морально — волевые качества

**ОБОРУДОВАНИЕ:** мячи разного диаметра; обручи средние; бочка; шайбы, клюшки; конусы; лужки столовые.

Для оформления зала: шарики воздушные; флажки; плакаты; стол для жюри; стулья; скамейки для болельщиков; музыкальный центр.

**Музыкальное сопровождение:** «Физкульт — ура!» муз. Ю. Чичкова; «Галоп» муз. М. И. Глинки; «Марш — парад» муз. В. Сорокина; музыка из мультфильма «Ну, погоди!»

#### ХОД ПРАЗДНИКА

Под звуки спортивного марша команды входят в зал и строятся в две колонны.

**Воспитатель по физкультуре:** Добрый день, дорогие гости! Мы рады видеть вас на семейном празднике. Семья — самое главное в жизни для каждого из нас. Именно в семье мы учимся любви, ответственности, заботе и уважению. И поэтому, сегодня мы вас пригласили на спортивный семейный праздник **«Мама, папа, Я — спортивная семья»**, в котором примут участие наши воспитанники и Вы, уважаемые родители.

#### 1 ребёнок:

*Здравствуйте! Здравствуйте! Здравствуйте!*

*Сегодня здесь на стадионе*

*Мы спорт с азартом совместим.*

*Мы этот славный праздник с Вами*

*Прекрасным играм посвятим.*

#### 2 ребёнок:

*Мы видим здесь приветливые лица,*

*Спортивный дух мы чувствуем вокруг,*

*У каждого здесь сердце олимпийца,  
Здесь каждый спорт и искусству друг.*

**З ребёнок:**

*Тот победит в соревнованье  
Кто меток, ловок и силен,  
Покажет всё свое уменье,  
Кто духом, телом закален.*

(разыгрывается сценка между Волком и Зайцем. Под веселую музыку они в зал входят бодрым шагом. У зайца на груди 2 медали. Волк идет вразвалочку.)

**Воспитатель по физкультуре:** Ребята, посмотрите, кто к нам в гости пришел! Узнали? (ответ детей) Здравствуй, Волк, здравствуй Заяц! Заяц, О! Да смотрю у тебя, на груди медали! Откуда это у тебя?

**Заяц:** Это я в соревнованиях участвовал и победил! Это мои награды!

**Воспитатель по физкультуре:** Какой ты молодец, Заяц! А у нас сегодня тоже у ребят соревнования! При соединяйтесь! Только я не знаю, Волк, как ты, сможешь участвовать, ведь, как я знаю, ты спортом-то не занимаешься!

**Волк:** А зачем мне все эти спортивные состязания? Я и так самый сильный и ловкий! Вон у меня мышцы какие! Смотрите! (показывает всем свои мышцы)

**Воспитатель по физкультуре:** Ну что, проверим, ребята, можно ли быть самым сильным и ловким без занятий спортом? (ответы детей). Объявляется первое состязание: борьба дзю-до!

(под музыку герои инсценируют бой двух дзюдоистов. В конце Заяц делает прием и Волк падает. Звучат аплодисменты).

**Воспитатель по физкультуре:** В этом состязании победил Заяц!

— Объявляется второй вид соревнований — бег с препятствиями!

(Волк и Заяц становятся перед стартовой чертой, по дороге к финишу выставляются предметы с препятствиями).

— На старт, внимание, марш!

(под музыку Заяц и Волк бегут к финишу: Заяц быстро и по правилам, а Волк неуклюже, вразвалочку, не по прямой, даже может упасть на дорожке. Побеждает Заяц!)

**Воспитатель по физкультуре:** В этой поединке победа достается быстрому Зайцу! (поднимает руку, звучит тушь). Вот видишь, Волк, а ты говорил, что не надо заниматься спортом, что ты и так самый смелый и ловкий! Нет, ребята, без спорта нам никак нельзя, правда?

**Волк:** Я теперь понял!

**Заяц:** Надо спортом заниматься

По утрам и вечерам!

Неуклюжим и ленивым

Стыд и срам.

**Волк:** Стыд и срам!

**Заяц:** Да здравствует смелость,

Да здравствует ловкость,

Да здравствует дружба,

Да здравствует спорт!

**Воспитатель по физкультуре:** физкульт ...

**Все:** Ура!!!

**Воспитатель по физкультуре:** Друзья, теперь мы с вами прощаемся, желаем вам удачи и новых побед.

(после сценки построение в команды всех участников на старт для проведения состязаний)

**Воспитатель по физкультуре:** Мы от души приветствуем и поздравляем всех, кто сегодня вышел на старт! Успехов нашим командам и побед!

Представляем вам судейскую коллегию (в составе.....).

**Эстафеты:**

1. «Прыжки по кочкам через болото».
2. «Броски мяча в бочку».
3. «Прохождение змейкой (взявшись за руки) через препятствия»
4. «Хоккейная эстафета для пап».
5. Прыжки с мячом (между ног) для мам.
6. Эстафета с мячом.
7. Кто быстрее и больше соберет мячей в корзину (для детей).
8. Принеси в ложке мяч и не урони.

**Воспитатель по физкультуре:** Для подведения итогов слово предоставляется жюри.

(Объявляются итоги в командном зачете спортивного праздника, проводится награждение).

### Литература:

1. Азаров Ю.П. Педагогика любви и свободы. М.: — Топикал, 1994. — 608 с.
2. Арнаутова Е.П. Планируем работу ДОУ с семьей. // Управление дошкольным образовательным учреждением №4, 2002.
3. Гиппенрейтер Ю.Б. Общаться с ребёнком. Как? — М.: Сфера, 2005. — 240 с.
4. Дергачева О.М. Проблема взаимодействия детского сада и семьи / Дергачева О.М., Хозяинов Г.И. // Юбилейный сборник научных трудов молодых ученых и студентов РГАФК. — М.: 1998. — С. 26—30.
5. Зверева О.Л., Кротова Т.В. Общение педагога с родителями в ДОУ: Методический аспект. — М.: ТЦ Сфера, 2005. — 80 с.
6. Лешли Д. Работать с маленькими детьми, поощрять их развитие и решать проблемы: Пер. с англ.: Книга для воспитателя детского сада. — М.: Просвещение, 1991. — 223 с.
7. Мудрость воспитания: Книга для родителей / Составители Б.М. Бим-Бад, ЭХ. Д.Днепров, Г.Б. Корнетов. — М.:

Педагогика, 1987. — 288 с.

8. Никитина Л.А. Мама или детский сад. — М.: Просвещение, 1990.
9. Семейные развлечения. Составитель М.Ю. Грузова. ООО «Издательство» «Доброе слово» 2011
10. <http://www.maaam.ru/detskijasad/-mama-papa-ja-sportivnaja-semja.html>

## Роль педагога дошкольного учреждения в развитии познавательной активности старших дошкольников

Лосик Евгения Игоревна, студент

Белорусский государственный педагогический университет им. Максима Танка (г. Минск)

Одной из приоритетных задач дошкольного образования на современном этапе развития общества является организация учебно-воспитательного процесса, направленного на максимальную реализацию возможностей и интересов ребенка. Как известно, в основе любой деятельности ребенка-дошкольника лежит его собственная активность, в том числе и познавательная. Важность дошкольного детства как сензитивного периода в формировании познавательной активности личности обосновывается в трудах ученых (Н.В. Абрамовских, М.И. Лисина, А.А. Люблинская и др.).

Известно, что познавательная активность детей дошкольного возраста развивается из потребности в новых впечатлениях, которая присуща каждому человеку от рождения. В старшем дошкольном возрасте на основе этой потребности, в процессе развития ориентировочно-исследовательской деятельности, у ребенка формируется стремление узнать и открыть для себя как можно больше нового.

Авторы, занимавшиеся исследованием этого вопроса (Б.Г. Ананьев, Д.Б. Богоявленская, Д.Б. Годовикова, Т.А. Куликова, А.В. Петровский, Г.И. Щукина), считают, что познавательная активность является одним из важных качеств, характеризующих психическое развитие дошкольника.

Познавательная активность — стремление к наиболее полному познанию предметов и явлений окружающего мира; сложное личностное образование, которое складывается под влиянием самых разнообразных факторов, как субъективных, так и объективных.

Старший дошкольный возраст считается сензитивным периодом для развития познавательной активности личности. Но это не означает, что познавательная активность формируется самостоятельно. Известно, что ребенок — существо социальное. Среда для него выступает условием и источником развития.

М.И. Лисина в своем исследовании доказала, что уровень познавательной активности в раннем детстве определяется пережитым ребенком в первые годы жизни влиянием окружающей среды, главным фактором которой является общение ребенка с окружающими его людьми, прежде всего со значимыми взрослыми, отношения с кото-

рыми определяют отношения ребенка со всем остальным миром [2, с. 24].

Отношения ребенка с окружающим миром осуществляются через взрослого, как посредника. Под руководством взрослого дошкольник овладевает новыми видами деятельности, умениями, навыками. И здесь собственная активность детей непосредственно связана с активностью, идущей от взрослого. Поэтому педагогическая деятельность требует от современного педагога, стремящегося сформировать познавательную активность ребенка, наличия следующих личностных параметров:

- способности к активной и разносторонней профессиональной и социально-культурной деятельности;
- тактичности, чувства эмпатии, терпеливости и терпимости в отношениях с детьми и взрослыми, готовности принимать и поддерживать их, а при необходимости и защищать;
- умения обеспечивать внутригрупповое и межгрупповое общение;
- знания особенностей психического развития детей;
- способности к собственному саморазвитию и самовоспитанию.

Формирование познавательной активности дошкольников требует от педагога проявления творческого подхода к организации учебно-воспитательного процесса. Творческий потенциал педагога характеризуется рядом особенностей личности, которые называют признаками творческой личности:

1. способность замечать и формулировать альтернативы, подвергать сомнению на первый взгляд очевидное, избегать поверхностных формулировок;
2. умение вникнуть в проблему и в то же время оторваться от реальности, увидеть перспективу;
3. способность отказаться от ориентации на авторитеты;
4. умение представить знакомый объект с совершенно новой стороны, в новом контексте;
5. способность к ассоциациям (быстрое и свободное переключение мыслей, способность вызвать в сознании образы и создавать из них новые комбинации);
6. готовность памяти (овладение достаточно большим объемом систематизированных знаний, упорядоченность

и динамичность знаний) и способность к обобщению;

7. креативность, то есть способность превращать совершаемую деятельность в творческий процесс [4, с. 47].

Е.А. Панько подчеркивает, что положительное отношение к познанию достигается, в первую очередь, созданием комфортной атмосферы общения между взрослым и ребенком и в коллективе между детьми, где каждый ребенок признается активным субъектом собственной жизни и деятельности. Ребенок в дошкольном возрасте очень зависим от отношения к нему взрослых (родителей, воспитателя), которое во многом определяет самооценку ребенка, формирует чувство уверенности в себе. Поэтому детям так важна поддержка, участие, интерес и внимание взрослого к его делам и проблемам [5, с. 155].

Взрослые должны уметь видеть и понимать индивидуальность ребенка, его особенности и возможности, рассматривать его как уникальную личность с присущими ей индивидуальными склонностями и творческим потенциалом.

Необходимо учитывать индивидуальный темп развития каждого ребенка, наблюдать за его ростом и развитием, сравнивать результаты работы с его собственным продвижением, а не с успехами других детей или групповым уровнем, никогда не позволять себе оценивать личность ребенка, а высказываться только относительно результатов его работы. Ребенка нельзя ругать и наказывать за неуспех в той или иной деятельности, так как это может привести к появлению стойкого отрицательного отношения к процессу познания нового, педагогу, образовательной системе в целом.

Необходимо формировать положительный микроклимат в группе, поддерживающий познавательный интерес и активность детей. Если ребенку трудно, и у него далеко не все получается, часто ему бывает сложно построить взаимоотношения с другими детьми, и здесь он нуждается в помощи тактичного воспитателя, умеющего, нивелируя недостатки, выделять позитивное.

Для эффективного развития познавательной активности важно умение видеть и ценить в каждом ребенке единственную, неповторимую, самоценную и свободную личность, с индивидуальными, присущими только ей чертами и особенностями. Все это поможет сохранить самооценку ребенка, будет способствовать сохранению и поддержанию положительного отношения к познавательному процессу.

Ребенок, как и взрослый, находится в постоянном процессе познания мира, он думает, анализирует, говорит, слушает, понимает, чувствует, общается с другими людьми. В процессе общения со взрослыми и сверстниками, познавательной деятельности происходит интенсивное развитие личности ребенка, его познавательной активности [3].

По мнению Л.А. Беляевой, одним из основных побудителей познавательной активности детей является педагог. Реакции на побудительные действия бывают разные: мотивированные на познавательную активность и не мотивированные.

Мотивированные на любые побуждающие действия реагируют включением в познавательную деятельность, не нуждаются в каких-либо специальных побудителях. У таких детей сформировался познавательный интерес, сложилась установка на познавательную деятельность. Однако встречается немало детей с не мотивированной реакцией на побудительные действия со стороны педагога.

Развитие познавательной активности таких детей начинается с воздействия на органы их восприятия. В такой ситуации полезными оказываются яркие демонстрации, интересный краткий рассказ, которые сначала привлекают внимание, заинтересовывают, создают проблемную ситуацию. Возникает неустойчивая познавательная активность низкого уровня — любознательность в виде вопроса: «Что это такое было?». Мастерство педагога в этом случае постановкой умелых вопросов, воздействием на воображение и эмоции ребенка должно привести к возникшему любопытству к любознательности. Подключение мышления к решению выдвинутой проблемы может привести к развитию познавательной активности. Весь этот процесс происходит под руководством педагога [1, с. 12].

В современных психологических и педагогических исследованиях (Я.Л. Коломинский, Е.А. Панько, А.Н. Белоус, С.В. Кондратьева, Л.А. Ковалевский, Б.Т. Ковалев и др.) раскрываются специфические требования к педагогу дошкольного учреждения, необходимые для реализации целого ряда педагогических функций:

- информационной, предполагающей умения пользоваться речевой выразительностью, точно, кратко, логично излагать материал и добиваться понимания, пользоваться различными методами изложения, активизировать детей в процессе усвоения материала;
- побудительной, предусматривающей умения возбуждать интерес, внимание, побуждать к активности, переводить знания в практические действия, оценивать деятельность, поступки, закреплять знания и умения детей в соответствии с возрастом;
- конструктивно-организаторской, включающей в себя ряд умений: планировать педагогический процесс, подбирать материал, методы, приемы, средства для содержательной (учебной, игровой, трудовой и др.) деятельности, организовывать выполнение режима в разных возрастных группах, создавать развивающую среду и использовать ее в качестве средства воспитания личности ребенка;
- диагностической, содержащей умения определять особенности физического и психического состояния детей и учитывать это в собственной деятельности, осуществлять учет и контроль эффективности учебно-воспитательной работы в целом, устанавливать соответствие знаний, умений и навыков поведения требованиям программы, видеть связи развития ребенка с использованием различных методов учебно-воспитательной работы;
- координирующей, предполагающей наличие следующих умений: устанавливать деловые контакты с роди-



телями и коллегами, участвовать в педагогическом просвещении родителей, раскрывать им поддержку, методы общественного воспитания, побуждать родителей к активному участию в работе дошкольного образовательного учреждения;

— коммуникативной, требующей от педагога высоких нравственных качеств и черт характера, проявляющихся в умении быть в общении с детьми всегда доброжелательным, тактичным, приветливым, вежливым [4, с. 48].

Развитие познавательной активности детей старшего дошкольного возраста во многом будет зависеть от методов, с помощью которых педагог будет организовывать процесс познания воспитанников:

— метод неожиданных решений (педагог предлагает новое нестереотипное решение той или иной задачи, которое противоречит имеющемуся опыту ребенка);

— метод предъявления заданий с неопределенным окончанием, что заставляет детей задавать вопросы, на-

правленные на получение дополнительной информации;

— метод, стимулирующий проявление творческой самостоятельности составления аналогичных заданий на новом содержании, поиск аналогов в повседневной жизни;

— метод «преднамеренных ошибок» (по Ш.А. Амонашвили), когда педагог избирает неверный путь достижения цели, а дети обнаруживают это и начинают предлагать свои пути и способы решения задачи [6, с. 14].

Таким образом, педагог должен владеть всем педагогическим инструментарием, чтобы увлечь, заинтересовать и развить познавательную активность старших дошкольников. Также значимыми являются личностные качества воспитателя такие, как стремление к саморазвитию, знания особенностей психического развития детей, творческий потенциал, тактичность и терпимость в отношениях с детьми и родителями. Только знающий и любящий детей педагог-профессионал может сформировать у старших дошкольников познавательную активность.

#### Литература:

1. Беляева Л.А. Педагогические условия развития познавательной активности школьников в детских объединениях: автореф. дисс. ... канд. пед. наук / Л.А. Беляева. — Томск, 2004. — 25 с.
2. Лисина М.И. Развитие познавательной активности детей в ходе общения со взрослыми / М.И. Лисина // Вопросы психологии. — 1982. — № 4. — С. 18–25.
3. Литвиненко С.В. Развитие познавательной активности в преддошкольный период / С.В. Литвиненко // Журнал научно-педагогической информации [Электронный ресурс]. — 2010. — 4. — Режим доступа: <http://www.paedagogia.ru/2010/41-04/208-litvinenko>.
4. Новопавловская Ю.А. Сущность познавательной активности и педагогическое руководство формированием познавательного интереса детей дошкольного возраста / Ю.А. Новопавловская // Дошкольная педагогика. — 2009. — № 8. — С. 46–48.
5. Панько Е.А. Воспитатель дошкольного учреждения / Е.А. Панько. — Минск: Зорны верасень, 2006. — 264 с.
6. Попова Н.В. Педагогическая система стимулирования познавательной активности детей старшего дошкольного возраста: автореф. дисс. ... канд. пед. наук / Н.В. Попова. — Барнаул, 2002. — 22 с.

## Проблемы педагогики раннего возраста на современном этапе развития образования

Малкова Елена Юрьевна, соискатель

Челябинский государственный педагогический университет

В последние годы педагоги и психологи всё чаще обращают внимание на значимость проблемы развития, воспитания и обучения ребёнка с рождения до 3-х лет. Отечественные и зарубежные учёные приходят к единому мнению о наличии особой чувствительности детей этого возраста к речевому, сенсорному, умственному и другим направлениям личности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин, С.Л. Рубинштейн, Л.А. Венгер, Л.И. Божович, А.А. Люблинский, М.И. Лисина, Е.О. Смирнова, Л.Н. Галигузова, С.Ю. Мещерякова и др.).

Вместе с тем значительное сокращение ясельных

групп в дошкольных учреждениях в 90-е годы сказалось на практике работы с детьми раннего возраста. Поэтому следует отметить, что нужно говорить не о развитии системы раннего образования, а о его возрождении, необходимости создания новых образовательных программ, методических пособий, подготовки квалифицированных кадров, способных за короткое время решить проблему научной организации процесса развития и обучения детей раннего возраста с учётом новых направлений в педагогической теории и практике. [5. с.3]

Дошкольная педагогика изучает закономерности развития, воспитания и форм обучения детей. В педагогике

раннего возраста, как особой дисциплине дошкольной педагогики, используются категории и понятия, общие для всех дисциплин педагогической науки. Основными понятиями её являются: объект педагогики, как науки, предмет педагогики, как науки, образование, воспитание, обучение, содержание образования, образовательные программы, педагогический процесс. [2. с. 38].

Объектом педагогики раннего возраста является образование детей в возрасте от 1 года до 3 лет, которое в настоящее время в нашей стране включено в систему дошкольного образования. Образование включает в себя процессы воспитания и обучения. Воспитание в широком педагогическом смысле понимается как целенаправленный процесс, осуществляемый системой учебно-воспитательных учреждений и направленный на формирование эмоционально-ценностной стороны личности — системы определённых качеств, взглядов, убеждений. Обучение — это совместная целенаправленная деятельность педагога и детей, в ходе которой осуществляется интеллектуально-практическое развитие личности.

Цели, принципы, задачи и содержание образования определяются государственной политикой Российской Федерации, в основу которой взяты следующие принципы: гуманистический характер образования: приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности; воспитание гражданственности, уважение к правам и свободам человека; общедоступность образования, адаптивность системы образования к уровням и особенностям развития и подготовки воспитанников и обучающихся; светский характер образования в государственных и муниципальных образовательных учреждениях; свобода и плюрализм в образовании; демократический, государственно-общественный характер управления образованием.

Государственная политика в образовании отражается в законах, постановлениях и распоряжениях правительства, нормативных документах министерств образования, здравоохранения и др. В практическую деятельность она претворяется государственными, так и негосударственными образовательными учреждениями. Основными документами, отражающими государственную политику в сфере образования на современном этапе являются: Закон РФ «Об образовании», «Концепция дошкольного образования», «Концепция непрерывного образования».

В соответствии с этими документами основными направлениями развития системы дошкольного образования является смена приоритетных ценностей, Гуманизация целей и принципов образовательной работы с детьми, введение вариативности образования. Гуманизация становится главным элементом нового педагогического мышления. Её осуществление связано с пересмотром всех компонентов образовательного процесса, в центре которого стоит развитие ребёнка. Замена ценностей обучение ребёнка на ценности его развития является ключевым моментом реформы образования в целом и на его дошкольной ступени в частности.

В качестве целей дошкольного образования выдвигаются охрана и укрепление здоровья детей, формирование базиса личностной культуры ребёнка, соответствующего общечеловеческим ценностям, развитие индивидуальных способностей и склонностей. Знания, умения и навыки перестают выступать в качестве самостоятельных целей и становятся средствами развития ребёнка. В базис личностной культуры включается овладение ребёнком способами активного взаимодействия с окружающим миром, формирование гуманного отношения к людям, природе, предметам, созданными руками человека.

Смена приоритетов в образовании влечёт за собой пересмотр способов взаимодействия педагогов с детьми; на смену авторитарной педагогике, учебно-дисциплинарной модели образования в дошкольном возрасте приходит педагогика сотрудничества, построенная на личностно-ориентированном взаимодействии с детьми, которое предполагает индивидуальный подход к ребёнку, отсутствие жёсткой регламентированности в педагогическом процессе, предоставление детям свободы выбора деятельности.

Реализация личностно-ориентированной модели образования требует соблюдения определённых принципов. «Подобно тому, как начало индивида — долгий и многофазный процесс эмбриогенеза, так и начало личности — долгий и многофазный процесс ранней социализации индивида, наиболее интенсивно протекающий в двух-, трёхлетнем возрасте». [1. с. 119—120].

Принцип развития. Означает ориентацию образования на специфику психологического возраста ребёнка. Для педагогики раннего возраста это положение является чрезвычайно важным, т.к. обучение должно строиться с учётом возрастных возможностей детей.

Принцип самоценности детского возраста. С позиций гуманистической педагогики детство рассматривается не как подготовка к будущей жизни, а как настоящая, неповторимая, яркая жизнь. А.В. Запорожец настаивал, что нужно идти не по пути искусственной акселерации, а по пути обогащения, амплификации детского развития. [3. с. 257].

Принцип единства воспитания и обучения. Воспитание становится обучающим только тогда, когда наряду с целями реализуются цели обучения и наоборот. Таким образом, обучение и воспитание направлены на решение единой задачи — передачу подрастающим поколениям социального опыта.

Принцип интеграции содержания образования. Образование детей раннего возраста, должно быть не узко предметным, а интегрированным, что обеспечивает полноту реализации возможностей ребёнка, целостность восприятия им окружающего мира, его всестороннее развитие.

Принцип индивидуализации образования. Каждый ребёнок имеет право на реализацию своей индивидуальности. От педагога требуется внимательное наблюдение за личностным ростом и развитием детей.

Принцип вариативности образования является необходимым условием его индивидуализации, которая обеспечивается разнообразием образовательных программ, типов дошкольных учреждений, форм, содержания и методов образования.

В настоящее время существуют разнообразные формы образования детей раннего возраста. Это государственные дошкольные образовательные учреждения, включающие группы для детей раннего возраста, образовательные учреждения, в которых действуют только группы для детей ясельного возраста. Также существуют аналогичные частные образовательные учреждения. В системе дошкольного образования существует также учреждения дополнительного образования для детей раннего возраста.

Для детей-сирот и детей лишённых родительского попечения, от рождения до 3 лет организованы дома ребёнка, которые находятся в ведомстве Министерства здравоохранения.

В последние годы всё более широкое распространение получают новые модели образования для детей раннего возраста, ориентированные на интересы и потребности семьи. Они представляют собой варианты кратковременного пребывания детей в дошкольном учреждении и предъявляют особые требования к сотрудничеству воспитателей, педагогов, психологов, медицинского персонала, которые должны постоянно координировать свои действия, чтобы дети за короткий срок пребывания в группе могли получать полноценное образование.

#### Литература:

1. Ананьев Б.Г. «Генетические и структурные взаимосвязи в развитии личности» Хрестоматия по возрастной психологии: Учеб. пособие. 2-е изд. испр. — М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. — 400 с. (Серия «Библиотека студента»).
2. Галигузова Л.Н. Педагогика детей раннего возраста: пособие для студентов вузов, обучающихся по специальностям «Дошкольная педагогика и психология», «Педагогика и методика дошкольного образования» / Л.Н. Галигузова, С.Ю. Мещерякова. — М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2007. — 301 с. — (Педагогика и воспитание).
3. Запорожец А.В. Избранные психологические труды. Т. 1 М., 1986. с. 257.
4. Педагогика раннего возраста: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Г.Г. Григорьева, Г.В. Груба, Е.В. Зворыгина и др.; Под ред. Г.Г. Григорьевой, Н.П. Кочетовой, Д.В. Сергеевой. — М.: Издательский центр «Академия», 1998. — 336 с.
5. Развитие и обучение детей раннего возраста в ДОУ: Учебно-методическое пособие / Сост. Е.С. Демина. — М.: ТЦ Сфера, 2005. — 192 с. — (Ранний возраст).

## Что значит экспериментирование для дошкольника?

Переверзева Алла Николаевна, воспитатель  
МБДОУ д/с № 85 (г. Белгород)

Дошкольное детство — один из важнейших этапов формирования личности, её ценностной ориентации в окружающем мире. Именно в этот период происходит развитие личности ребёнка, закладывается его эмоциональная сфера, первичный образ мира, первичное отношение к нему.

Современный дошкольник живёт в эпоху информатизации и компьютеризации. На него оказывают влияние все признаки настоящего времени, он ориентирован на познание человека и природы, на самоценные детские виды деятельности. Он любит играть, сочинять, фантазировать, рассуждать. В условиях быстро меняющейся жизни от человека требуется не только владение знаниями, но и в первую очередь умение добывать эти знания самому и оперировать ими, мыслить самостоятельно и творчески. На протяжении всего дошкольного детства, наряду с игровой деятельностью, огромное значение в личности ребёнка, в процессе социализации

имеет познавательная деятельность, которая понимается не только как процесс усвоения знаний, умений и навыков, а главным образом, как поиск знаний, самостоятельно или под тактичным руководством взрослого, осуществляемого в процессе гуманистического взаимодействия, сотрудничества, сотворчества. Ребёнок появляется на свет с врождённой познавательной направленностью, помогающей ему адаптироваться на первых порах к новым условиям жизни. С ростом и развитием расширяется его сфера познавательных интересов. Происходит устойчивое и глубокое стремление к познанию окружающего мира.

В настоящее время в системе дошкольного образования формируется эффективный метод познания закономерностей и явлений окружающего мира — метод экспериментирования. Достоинство метода заключается в том, что он даёт детям реальное представление о различных сторонах изучаемого объекта, о его взаимоотношениях с другими объектами и со средой обитания. В эксперимен-

тировании современного ребёнка привлекает сам процесс, возможность проявления самостоятельности и свободы, реализации замыслов, возможность выбирать и менять что-то самому.

Ребёнок смотрит в большой мир широко открытыми глазами, всё вызывает его интерес, он задаёт массу вопросов, основной «почему?» Дети всегда и везде в той или иной форме соприкасаются с природой. Зеленые леса и луга, яркие цветы, бабочки, жуки, птицы, звери, движущиеся облака, падающие хлопья снега, ручейки, даже лужицы после летнего дождя — всё это привлекает внимание детей, радует их, даёт богатую пищу для их развития. Дети сами хотят узнать, почему идет снег, цветут цветы, происходит смена дня и ночи и др. Именно в дошкольном возрасте закладывается позитивное отношение к природе, к «рукотворному миру», к себе и окружающим людям («Концепция дошкольного образования»).

Детский сад является первым звеном системы непрерывного экологического образования. Бережное отношение к природе, осознание важности её охраны, формирование экологической культуры и природоохранного сознания необходимо воспитывать с ранних лет. Экологическая образованность и воспитанность даёт ребёнку возможность лучше понимать отдельные аспекты в поведении животных, состоянии растений, правильно оценивать их и адекватно реагировать. Основы экологической культуры могут быть заложены лишь в процессе общения с природой и педагогически грамотно организованной деятельностью. Социальная деятельность требует нового уровня экологических знаний. Чем больше дошкольник соприкасается с миром природы, тем больше возникает у него вопросов.

В исследованиях отечественных и зарубежных психологов убедительно показано, что важнейшее значение для развития детей имеет их практическая деятельность в природных условиях в зоне ближайшего окружения. Овладение способами практического взаимодействия с окружающей средой обеспечивает становление мировоззрения ребёнка, его личностный рост. Исследование и есть практическая деятельность, в ходе которой ребёнок познаёт объект окружающего его мира. Осуществляемые ребёнком практические действия выполняют познавательную, ориентировочно-исследовательскую функцию, создавая условия, в которых раскрывается содержание данного объекта.

В практике работы дошкольных учреждений в последнее время всё больший акцент делается на создание условий для самостоятельного экспериментирования и поисковой активности самих детей, побуждая их к творческому отношению к выполняемой деятельности, самовыражению и импровизации в её процессе. В ходе поисково — познавательной деятельности дети преобразуют объекты с целью выяснить их скрытые существенные связи с явлениями природы.

Исследовательская (или поисково-познавательная) деятельность направлена на решение следующих задач:

— формирование у детей дошкольного возраста диалектического мышления, т.е. способности видеть многообразие мира в системе взаимосвязей и взаимозависимостей;

— развитие собственного познавательного опыта в обобщённом виде с помощью наглядных средств (эталонов, символов, условных заместителей, моделей);

— расширение перспектив развития поисковопознавательной деятельности детей путём включения их в мыслительные, моделирующие и преобразующие действия;

— поддержание у детей инициативы, сообразительности, пытливости, критичности, самостоятельности.

Организация работы в детском саду может осуществляться по трём направлениям:

1) живая природа (характерные особенности сезонов в разных природно-климатических зонах, многообразие живых организмов как приспособление к окружающей среде и др.);

2) неживая природа (воздух, вода, почва, глина и др.);

3) человек (функционирование организма и др.).

«Детское экспериментирование — одна из форм организации детской деятельности с одной стороны и один из видов познавательной деятельности с другой» (Н.Н. Подьяков). Своими корнями экспериментирование уходит в манипулирование предметами, о чём неоднократно говорил Л.С. Выготский. Экспериментирование является наиболее успешным путём ознакомления детей с миром окружающей их живой и неживой природы. В процессе экспериментирования идет обогащение памяти ребёнка, активизируются его мыслительные процессы, так как постоянно возникает необходимость совершать операции анализа и синтеза, сравнения и классификации, обобщения. Дошкольник получает возможность удовлетворить присущую ему любознательность, почувствовать себя учёным, исследователем, первооткрывателем.

Этот метод включает в себя активные поиски решения задачи, выдвижение предложений, реализацию выдвинутой гипотезы в действии и построении доступных выводов. Т.е. детское экспериментирование является хорошим средством интеллектуального развития дошкольников. Необходимость давать отчёт об увиденном, формулировать обнаруженные закономерности и выводы, что стимулирует развитие речи ребёнка.

Нельзя не отметить положительного влияния экспериментов на эмоциональную сферу ребенка, на развитие творческих способностей, на формирование трудовых навыков и укрепление здоровья за счёт повышения общего уровня двигательной активности.

В экспериментальной деятельности достаточно чётко представлены моменты саморазвития: преобразование объекта, производимые ребёнком, раскрывают перед ним новые стороны и свойства объекта, а новые знания об объекте, в свою очередь, позволяют производить новые, более сложные и совершенные преобразования. Таким образом, по мере накопления знаний об исследуемом объекте ребёнок получает возможность ставить себе всё новые, более сложные цели.



При формировании основ естественно — научных и экологических понятий экспериментирование можно рассматривать как метод, близкий к идеальному. Знания, почерпнутые не из книг, а добытые самостоятельно, всегда являются осознанными и более прочными. За использование этого метода обучения выступали такие классики педагогики, как Я.А. Коменский, К.Д. Ушинский, И.Г. Песталотци и многие другие.

Проведение опытов, организация экспериментирования — один из эффективных путей воспитания экологической культуры дошкольников. Исследовательская деятельность вызывает огромный интерес у детей. Ребёнок-дошкольник сам по себе уже является исследователем, проявляя живой интерес к различного рода исследовательской деятельности — экспериментированию. Опыты словно фокусы. Только загадка фокусов так и остается неразгаданной, а вот всё, что получается в результате опытов, можно объяснить и понять. Опыты помогают развивать мышление, логику, творчество ребёнка, наглядно показать связи между живым и неживым в природе. Исследования предоставляют ребёнку возможность самому найти ответы на вопросы «как?» и «почему?», более полно удовлетворить естественную любознательность. Эта деятельность направлена на реальное преобразование вещей, в ходе которого дошкольник познаёт их свойства и связи, недоступные при непосредственном восприятии. Знания, полученные во время проведения опытов, запоминаются надолго.

Практика показала, что дети с удовольствием «превращаются» в учёных и проводят разнообразные исследования, нужно лишь создать условия для самостоятельного нахождения ответов на интересующие вопросы. Дети с удовольствием рассказывают о своих открытиях родителям, ставят такие же (или более сложные) опыты дома, учатся выдвигать новые задачи и самостоятельно решать их.

Дети очень любят экспериментировать. Это объясняется тем, что им присуще наглядно-действенное и наглядно-образное мышление, и экспериментирование, как никакой другой метод соответствует этим возрастным особенностям. В дошкольном возрасте он является ведущим, а первые три года — практически естественным способом познания мира. Важно, чтобы каждый ребёнок проводил собственные опыты. Ребёнок должен всё делать сам, а не быть в роли наблюдателя. Какими бы не были интересными действия педагога, ребёнок быстро устаёт наблюдать за ними.

Теоретической базой экспериментальной работы являются исследования Н.Н. Подъякова, который в качестве основного вида ориентировочно-исследовательской (поисковой) деятельности детей выделяет деятельность экспериментирования, эту истинно детскую деятельность, которая является ведущей на протяжении всего дошкольного возраста. «Детское экспериментирование претендует на роль ведущей деятельности в период дошкольного развития ребёнка» (Н.Н. Подъяков).

Потребность ребёнка в новых впечатлениях лежит в основе возникновения и развития неистощимой ориен-

тировочно-исследовательской (поисковой) деятельности, направленной на познание окружающего мира. Чем разнообразнее и интенсивнее поисковая деятельность, тем больше новой информации получает ребёнок, тем более и полноценнее он развивается.

Исследовательская деятельность принципиально отличается от любой другой тем, что образ цели, определяющий эту деятельность, сам ещё не определён и не конкретизирован. В ходе поиска он уточняется, проясняется. Это накладывает особую печать на все действия, входящие в поисковую (исследовательскую) деятельность: они чрезвычайно гибки, подвижны и носят пробный характер.

Н.Н. Подъяков выделяет два основных вида ориентировочно-исследовательской (поисковой) деятельности у дошкольников. Первый характеризуется тем, что активность в процессе деятельности полностью исходит от самого ребёнка. Он выступает как полноценный субъект, самостоятельно строящий свою деятельность: ставит её цели, ищет пути и способы их достижения и т.д. В этом случае ребёнок в деятельности экспериментирования удовлетворяет свои потребности, свои интересы, свою волю. Второй вид ориентировочно-исследовательской деятельности организуется взрослым, который выделяет существенные элементы ситуации, обучает ребёнка определённому алгоритму действий. Ребёнок получает те результаты, которые были заранее определены взрослым.

Эти два вида тесно связаны между собой и редко выступают в чистом виде. Собственная активность детей так или иначе связана с активностью, идущей от взрослого, а знания и умения, усвоенные с помощью взрослого, затем становятся достоянием самого ребёнка, так как он воспринимает и принимает их как собственные.

И воспитатель, и родители хотят видеть своих детей любознательными, общительными, умеющими ориентироваться в окружающей обстановке, решать возникшие проблемы, самостоятельными. Конечно, это во многом зависит от нас взрослых. Чем разнообразнее и интенсивнее поисковая деятельность, тем больше новой информации получает ребёнок, тем быстрее и полноценнее он развивается.

Экспериментирование тесно связано со всеми видами деятельности, и в первую очередь с такими, как наблюдение и труд. Наблюдение является неременной составной частью любого эксперимента, так как с его помощью осуществляется восприятие хода работы и её результатов. Но само наблюдение может происходить и без эксперимента. Например: наблюдение за весенним пробуждением природы не связано с экспериментом, поскольку процесс развивается без участия человека. Аналогичные взаимоотношения возникают между экспериментом и трудом.

Во время проведения опытов постоянно возникает необходимость считать, измерять, сравнивать, определять форму и размеры, производить иные операции.

Китайская пословица гласит: «Расскажи — и я забуду, покажи — и я запомню, дай попробовать — и я пойму». Усваивается всё прочно и надолго, когда ребёнок слышит, видит и делает сам.



Задача взрослых — предоставить детям возможность самим получать знания об окружающем мире, исследовать предметы и явления в природе, не причиняя ей вреда. Мы должны быть не контролёрами над детьми, а консультантами, вдохновителями исследований. Сегодня в науке и практике интенсивно отстаивается взгляд на ребёнка как на «саморазвивающуюся систему», при этом условия взрослых должны быть направлены на создание условий для саморазвития детей. Взрослый должен помочь ребёнку сформулировать вопросы, провести эксперимент, объяснить материал, который будет интересовать ребёнка, предоставить самостоятельно найти ответ на интересующий вопрос, высказать своё мнение, обменяться идеями с другими. В процессе познавательно-исследовательской деятельности необходимо побуждать детей самостоятельно принимать и ставить познавательные задачи, выдвигать предложения о причинах и результатах наблюдаемых явлений природы, замечать противоречия в суждениях, использовать разные способы проверки предложений: метод проб и ошибок, опыты, эвристические рассуждения, сравнительные наблюдения. Можно предложить детям поразмышлять о

полученных маленьких «открытиях»: свойствах и качествах объектов природы, причинах природных явлений, изменений в природе.

Экспериментальная деятельность помогает дошкольнику понять окружающий мир, способствует усвоению знаний, возникновению чувства удивления природой, учит получать удовольствие от общения с ней, а также формирует у ребёнка бережное, ответственное отношение к среде, в которой он живёт. Познание ребёнком окружающего мира обязательно включает познание природы. В.А. Сухомлинский писал: «Мир, окружающий ребёнка, — это, прежде всего, мир природы с безграничным богатством явлений, с неисчерпаемой красотой. Здесь, в природе, вечный источник детского разума». Очень важно с ранних лет развивать в детях умение созерцать природу, наслаждаться ею, вглядываться в неё и вслушиваться.

Осваивая знания о связях в природе, нормах и правилах поведения в мире, ребёнок постоянно приобщается к духовному богатству человеческого общества, что позволяет сделать ему выбор в пользу гуманного способа поведения в той или иной ситуации.

#### *Литература:*

1. Дыбина О.В. Рахманова Н.П. Щетинина В.В. Неизведанное рядом: Опыты и эксперименты для дошкольников / Под ред. О.В.Дыбиной. — 2-е изд., испр. — М.: ТЦ Сфера, 2010. — 192 с. (Ребенок в мире поиска).
2. Куликовская И.Э, Совгир Н.Н. Детское экспериментирование. Учебное пособие. Старший дошкольный возраст. Педагогическое общество России, Москва, 2003. — 80 с.
3. Мартынова Е.А., Сучкова И.М. Организация опытно-экспериментальной деятельности детей 2–7 лет: тематическое планирование, рекомендации, конспекты занятий/ авт.-сост. Е.А. Мартынова, И.М. Сучкова. — Волгоград: Учитель, 2011. — 333 с.
4. Поддьяков Н.Н. Творчество и саморазвитие детей дошкольного возраста: Концептуальный аспект. — Волгоград: Перемена, 1995.
5. Прохорова Л.Н. Экологическое воспитание дошкольников: Практическое пособие/ Под ред. Л.Н. Прохоровой. — 3-е изд., испр. и доп. — М.: АРКТИ, 2010. — 72 с. (Развитие и воспитание дошкольников).

## **Особенности использования проектной методики в процессе обучения математике детей дошкольного возраста**

Скрипкина Ольга Альбертовна, педагог

Студия раннего развития детей «Маленькая школа» (г. Чита)

**Д**ошкольный возраст — это начало длинной дороги в мир познания, в мир удивительных открытий. Ведь именно в этом возрасте закладывается фундамент для дальнейшего обучения. Задача состоит не только в том, как научиться правильно держать ручку, писать, считать, но и умению думать, творить. Огромную роль в умственном воспитании и в развитии интеллекта ребёнка играет математическое развитие.

В современных педагогических исследованиях самым актуальным направлением является личностно-ориенти-

рованный подход в воспитании и обучении детей. Изучив педагогические технологии, мною было отмечено, что уникальным средством обеспечения сотрудничества детей и взрослых, способом реализации личностно-ориентированного подхода к образованию является проектная методика или метод проектов.

Метод проектов — это один из методов обучения, способствующий развитию самостоятельности мышления, помогающий ребёнку сформировать уверенность в собственных возможностях. Он предусматривает такую си-

стему обучения, когда дети получают знания и овладевают умениями в процессе выполнения системы спланированных практических заданий. Это обучение через деятельность [2].

По мнению А.И. Бурениной, именно проектная деятельность помогает ребенку через посильное участие в творческих проектах приобретать собственный чувственный опыт деятельности, осваивать базовые компетенции, необходимые для успешного обучения в школе и вообще для успешной жизнедеятельности [1].

Метод проектов, по мнению специалистов, позволяет воспитывать самостоятельную и ответственную личность, развивает творческие начала и умственные способности, он так же способствует развитию целеустремленности, настойчивости, учит преодолевать возникающие трудности и проблемы по ходу дела, общаться со сверстниками и взрослыми. Этот метод основан, прежде всего, на личностно-ориентированном подходе к детям, ведь темы проектов в основном рождаются именно из интересов детей. Для метода проектов характерна групповая деятельность, и вот здесь необходимо отметить, что именно с помощью этого метода удается успешно включить родителей в жизнь их детей в период дошкольного обучения [4]. Таким образом, метод проектов становится способом организации педагогического процесса, основанного на взаимодействии педагога, родителей и дошкольников между собой.

Проекты представляют интерес как для детей, так и для взрослых по следующим причинам:

- проекты позволяют ребенку получать знания через включение в практическую деятельность;
- дают возможность реализации игровой деятельности;
- не противоречат, а расширяют метод наглядного моделирования;
- включают в деятельность всех возможных участников воспитательно-образовательного процесса — педагогов, детей, родителей;
- дают возможность реализации личностно-ориентированного подхода, так как разные виды деятельности разных детей ведут к единому результату;
- дают возможность ребенку увидеть конкретный результат своей деятельности [3].

Руководство проектной деятельностью ведет к изменению позиции педагога. Из носителя готовых знаний он превращается в организатора познавательной деятельности своих воспитанников. Хочется обратить внимание, что, учитывая возрастные психологические особенности детей дошкольного возраста, координация проекта должна быть достаточно гибкой, то есть педагог ненавязчиво направляет деятельность детей, организуя отдельные этапы проекта.

Говоря об общих подходах к структурированию проекта можно выделить следующие этапы:

I этап — аналитический: выбора темы проекта, его типа, количества участников; педагог продумывает возможные варианты проблемы, которые важно исследовать в рамках намеченной тематики;

II этап — поисковый: обозначается проблема и формулируется наиболее актуальная и посильная задача для детей на определенный отрезок времени; распределяются задачи по группам; обсуждается план деятельности по достижению цели (к кому обратиться за помощью, какие предметы использовать, где найти информацию).

III этап — практический: выполнение проекта — комплекс действий, завершающихся созданием творческого продукта;

IV этап — презентационный: презентация результатов.

Проектную деятельность в математике я использую в работе со старшими дошкольниками на базе студии раннего развития детей «Маленькая школа» (г. Чита). При реализации проектов мною учитываются следующие принципы:

- учёта возрастных особенностей;
- индивидуального подхода;
- интеграции;
- координации деятельности педагогов;
- преемственности взаимодействия с ребенком в условиях студии и семьи.

Опыт практической работы в студии раннего развития дошкольников показал, что благодаря оправданному и целесообразному сочетанию теории и практики проектная деятельность способствует актуализации знаний, умений и навыков детей для самостоятельного нахождения и решения проблемы, стимулирует интересы, потребность в творческой деятельности, создает условия для сотрудничества со взрослыми и сверстниками. Дидактический смысл проектной деятельности заключается в том, что она помогает связать обучение с жизнью, формирует навыки исследовательской деятельности, развивает познавательную активность, самостоятельность, творчество, умение планировать, работать в коллективе. Формирование и развитие данных качеств на базе студии способствуют дальнейшему успешному обучению детей в школе.

Отдельно необходимо отметить необходимость и важность активного участия родителей в процессе обучения детей дошкольного возраста. Планируя проведение проекта, считаю необходимым обсуждение с родителями дошкольников темы проекта (предлагаю на выбор), а также форм и результатов его проведения (методом мозгового штурма).

В качестве примера приведу описание некоторых проектов, проводимых мною на базе студии «Маленькая школа» с детьми старшего дошкольного возраста.

В рамках темы «Числа и цифры» мною проводились несколько проектов, цель которых заключалась в формировании у дошкольников понятия числа через практическую деятельность.

Задачами данных проектов являлись:

- определить дидактические и методические средства для реализации проекта;
- сформировать и обогащать у детей знания о числах и цифрах;

- вовлечь родителей в воспитательно-образовательный процесс в рамках проекта;
- развивать творческие способности и коммуникативные навыки дошкольников.

Стратегии и механизмы реализации проектов «Числа и цифры»:

- создание наглядно-демонстрационного стенда для детей и родителей «Знакомимся с числом»;
- создание необходимой дидактической базы (числовые карточки и т.д.);
- конкурс для детей и родителей «Чего и сколько?»;
- совместная творческая работа детей и родителей «Числа в жизни» (рисунок, коллаж, поделка);
- выставка творческих работ детей и родителей.

К примеру, при работе над проектом «Знакомство с числом и цифрой 6», дети выполняли следующие задания:

- найти среди изученных новую цифру;
- обвести новую цифру в тетради, оживить ее, раскрасить;
- выложить цифру 6 из счетных палочек (либо из фа-

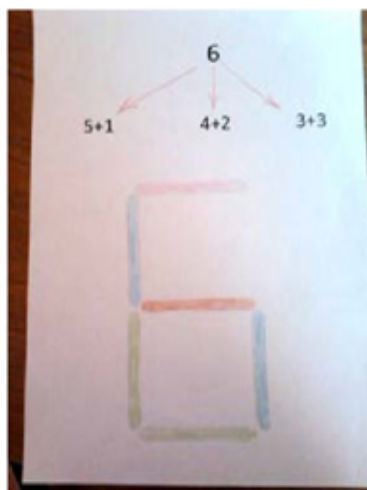
соли, веревочки и т.д.);

- подобрать такое количество раздаточного материала, которое соответствовало бы составленной цифре (работа с кубиками Никитина, составление схем);
- написать цифру 6 в тетради;
- назвать место числа в числовом ряду (соседи);
- сравнить число 6 с другими ( $>$   $<$   $=$ );
- раскрыть состав числа (с использованием наглядности).

Задания для родителей в рамках проекта «Знакомство с числом и цифрой 6»:

- найти и выучить с детьми стихи, поговорки, скороговорки, считалки с числом 6;
- читать детям русские, а также бурятские и эвенкийские народные и литературные сказки с числом 6;
- придумать самим сказку или задачку с числом 6.

Итоговым продуктом проекта в результате явилась презентация о числе и цифре 6, придуманная, красочно оформленная и представленная родителями вместе с детьми (см. фотографии).



Реализация проектов с разными цифрами под общим названием «Числа и цифры» принесла ряд конкретных результатов:

- появление постоянно действующего стенда для детей и родителей по знакомству с числами;
- наличие и дальнейшее пополнение дидактической базы;
- как показали результаты анкетирования родителей,

конкурс и совместная творческая работа способствовали возможности семьям более активно включиться в процесс обучения ребенка.

Итоговым результатом проектов «Числа и цифры» по окончании изучения всех цифр явилась выставка творческих работ детей, где каждый ребенок нарисовал свой домик, в котором живут все цифры (см. фотографии).





Целью второго проекта под названием «Знакомство с геометрическими фигурами треугольник и квадрат» явилось формирование представлений детей о геометрических фигурах.

Задачами проекта были:

- знакомство с геометрическими фигурами;
- формирование и обогащение знаний о геометрических фигурах треугольник и квадрат;
- развитие воображения, любознательности, уверенности в своих силах;
- стимулирование познавательной активности, создание условий для исследовательской деятельности;
- развитие творческих способностей и коммуникативных навыков;
- создание благоприятных условий для совместной деятельности с родителями.

Во время проведения проекта дети получали следующие задания:

- найди в окружающей обстановке изучаемые геометрические фигуры;

- представь фигуру с помощью стихотворения (Е. Паин «Квадрат и треугольник»);
- сравни треугольник (квадрат) с другими фигурами;
- вырежи фигуры из бумаги;
- построй фигуры из счетных палочек;
- преобразуй одну фигуру в другую путем удаления нескольких палочек;
- сложи три треугольника из семи палочек;
- сложи геометрическую фигуру из частей (головоломки «Пифагор», «Танграм»);
- разбей геометрические фигуры на части путем разрезания и др.

Задание для родителей в рамках проекта — найти стихи и сказки о изучаемых геометрических фигурах.

Итогом проведения проекта «Знакомство с геометрическими фигурами треугольник и квадрат» стала совместная презентация родителей и детей о данных фигурах, творческая работа — аппликация из изучаемых фигур (см. фотографии).



Исходя из вышеизложенного видно, что использование проектной методики позволяет разработать целую систему условий для формирования осознанного интереса к математике у детей старшего дошкольного возраста, что эффективно отражается на повышении математических способностей детей.

Сегодня, когда возрастает значение индивидуализации образования, особенно детей дошкольного возраста, важно научиться проектировать содержание и формы воспитательной и образовательной работы с детьми, осу-

ществляя личностно-ориентированный подход не на бумаге, а в реальной жизни. Самой демократичной сегодня, на мой взгляд, является проектная методика, позволяющая синергично использовать различные технологии, вовлекать детей в практическую деятельность. Это позволяет нашим детям не просто получать знания, а научиться использовать их в своей жизни.

Л.С. Выготский сказал: «Воспитывать — значит организовывать жизнь, в правильной жизни правильно растут дети».

#### Литература:

1. Буренина А.И. Проектирование интегративной программы дошкольного образования. — М.: Инфра-М, 2007. — 204 с.
2. Венкова З.Л., Казанцева Н.В. Использование метода проекта в образовательной практике ДОУ. — Пермь: СМЦ, 2007. — 214 с.
3. Евдокимова Е.С. Технология проектирования. — М.: ТЦ Сфера, 2008. — 168 с. Юзбекова Е.А. Ступеньки творчества. — М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 2006. — 168 с.

## Семья как фактор формирования социальной уверенности и самооценки дошкольника

Телитченко Людмила Владимировна, воспитатель;  
Красникова Татьяна Ивановна, воспитатель  
МАДОУ д/с № 42 «Берёзка» (г. Белгород)

**П**роблема социально-личностного развития ребенка в современных условиях приобретает доминирующее значение. В сложившейся сегодня ситуации острого дефицита культуры общения, доброты, внимания друг к другу, у детей нередко проявляется социальная неуверенность в себе.

Социально неуверенные дети — это дети, не умеющие гармонично взаимодействовать сами с собой, с социумом, с внешним миром. Чаще всего в педагогической [6, 183] и психологической литературе [8, 244] социальная неуверенность на уровне внешних поведенческих проявлений описывается как некоммуникабельность, застенчивость, тихость, аутичность, т.е. как гипоактивность. Гиперактивность и гипоактивность — формы часто неадекватных защитных механизмов социально неуверенных детей. Поэтому одна из важнейших задач в развитии ребенка-формирование у детей уверенности в себе и своих силах, а также позитивного отношения к себе и к окружающему миру.

Для нормального развития каждый ребенок нуждается в том, чтобы он находился в атмосфере любви и психологического благополучия. Если этого нет, ребенок испытывает негативные переживания, осознавая или не осознавая их, что отражается на его развитии. Ребенок воспринимает любовь окружающих его людей физически, интеллектуально, эмоционально. И если он не получает ее по какому-либо каналу, то это подталкивает его к инфантильному поведению, к неадекватным защитным поведенческим реакциям, формируя социальный страх в разных его формах — беспокойство, тревогу, вину, страх, гнев, т.е. то, что мы называем социальной неуверенностью.

Социально неуверенное поведение связано с заниженной самооценкой, ожиданием неудач, повышенной зависимостью от оценки социума. Если ребенок не имеет успеха и позитивного навыка в общении, в решении социальных конфликтов или в преодолении неудач, то он не может быть сильным как психически, так и физически. В возрасте 4–5 лет закладываются основы самопознания, которые предполагают умение отделить себя от других, чувствовать себя самостоятельной личностью, заявлять о себе, проявлять свою индивидуальность и в то же время отождествляться с другими людьми, испытывая сочувствие к ним, сопричастность к их переживаниям. [1, 85]

Социально неуверенные, имеющие неадекватную самооценку дети, склонны чуть ли не в каждом деле находить неопределимые препятствия, реагируя на них неадекватным поведением. Высокий уровень внутренней

тревоги не позволяет им приспособиться сначала к детской группе, затем к школьной жизни, и та же проблема переходит во взрослую жизнь.

Ребенок оценивает себя «глазами» социума. И какова его самооценка — отраженная оценка социума — таков и его социальный статус, возможность взаимодействовать с социумом, оптимальность адаптированных характеристик, и по сути, таково его психическое здоровье. [7, 115]

Бесспорен факт, что фундамент личности ребенка закладывается в семье, которая является первой школой воспитания его нравственных чувств, навыков социального поведения. На нравственный облик ребенка влияет вся жизнь семьи с ее повседневными заботами, бытом, семейными устоями. Взрослые члены семьи несут ценностные установки и стандарты общества, к культуре которого они приобщены. Через семью ребенок и сам приобщается к культуре общества, становится его членом. Опыт общения и взаимоотношений с родителями, близкими взрослыми, приобретенный в семье, в значительной степени определяет характер взаимоотношений ребенка с окружающими людьми и в последующей его жизни. Неуверенность — одно из личностных качеств, мешающих ребенку в игре, общении, а впоследствии, и в учебе. Формирование уверенности зависит от многих условий, как объективных (взаимоотношения в семье, особенности окружающей социальной среды, национальные и религиозные особенности), так и субъективных (тип нервной системы, темперамент). [5, 55] Во всех случаях доминирующим является отношение взрослых к ребенку. Именно оно формирует основную личностную характеристику — самооценку. Самооценка — это умение оценивать свои личностные качества.

От самооценки зависят взаимоотношения личности с окружающими, его критичность, требовательность, отношение к успехам и неудачам. Самооценка бывает адекватной и неадекватной (завышенная и заниженная). При завышенной или заниженной самооценки ребенок начинает неправильно оценивать себе, вследствие чего у него повышается тревожность, возникают эмоциональные срывы. Первым социальным институтом, формирующим самооценку малыша, является семья. Ведь дошкольник видит себя глазами близких взрослых. Если оценка и ожидания в семье не соответствуют особенностям ребенка, то его представления о себе будут искаженными. В зависимости от особенностей воспитания в семье у детей развивается адекватная, завышенная или заниженная самооценка.



Адекватная самооценка формируется у ребенка если:

- родители уделяют малышу много времени;
- положительно оценивают малыша, но не выше, чем большинство сверстников;
- часто поощряют ребенка, но не ПОДАРКАМИ;
- используют наказание в виде отказа от общения;
- адекватно оценивают физические и умственные возможности малыша;
- прогнозируют хорошие успехи в игровой и учебной деятельности.

Многие родители очень часто задают себе вопрос, можно ли развить у ребенка такое чувство, как уверенность? Как это сделать, как заставить его высказывать свое мнение, чтобы он мог постоять за себя, не стесняясь тех, кто будет его окружать и слушать?

Задавая вопрос о том, как развить уверенность в ребенке, начать хотелось бы с такого интересного факта, что развитие чувства уверенности у детей абсолютно во всем зависит от самих родителей, нежели чем от ребенка. Большая доля развития зависит от того, как и в какой семье, ребенок воспитывался и от самого подхода к ребенку со стороны родителей.

Очень часто с ранних годов своего развития дети заводят привычку копировать манеры и повадки своих родителей. Приобретение уверенности в себе от родителей — тому не исключение.

Как правило, родители для ребенка — это некие авторитеты из всего того, что их окружает. Родители для ребенка все, а значит, приобретённые манеры и черты характера в большей степени усваиваются от родителей. Именно поэтому, прежде чем начать воспитывать в ребенке уверенного человека, имейте в виду, что вы сами должны обладать не плохой уверенностью в себе и собственных силах.

На сегодняшний день многие психологи выделяют ряд правил, которые помогают тем или иным образом воспитать уверенность в ребенке. [3,306] Первое из них — ребенок всегда должен быть уверен, что родители его любят. Любовь должна быть свободной, не удушающей или в типе одолжения. Ребенок должен знать, что родители его любят, что он желанный в семье.

Второе правило развития уверенности в себе — ребенок должен четко знать, что родители его оберегают, что он именно защищен вами, а не находится под колпаком. Каждый ребенок должен быть уверен, что в трудную минуту вы всегда будете рядом.

Третье правило, оно же и одно из самых ключевых, ребенок должен иметь право на ошибку. Не браните его за ошибки, старайтесь ему показать и объяснить, что на ошибках люди учатся. Пускай он это понимает.

Четвертое правило — общение родителей и ребенка не должно быть с высоты, оно должно проходить на равных. Старайтесь не кричать на дитя, выслушивать ее мнение и давать возможности самостоятельно анализировать ситуацию.

Дайте ребенку возможность выговариваться, самостоятельно решать некоторые проблемы и принимать необ-

ходимые, по его мнению, решения. Только в этом случае вы с успехов сможете воспитать полностью уверенного в себе и своих силах ребенка.

Основной акцент семье необходимо делать на реализацию принципа активного участия детей в познании мира. [2, 204] Прежде всего, надо научить ребёнка комфортно чувствовать себя в обществе, а значит, наладить контакты со сверстниками, обрести друзей. Это обеспечивает получение ребёнком наибольшей части жизненного опыта, несомненно даёт широкий простор не только для усвоения знаний об окружающем мире, но и для получения опыта общения, для развития самосознания. Ребёнок получает представление о себе как об индивиду, как о субъекте общения, о своих личностных особенностях. Получение ребёнком полноценного социального опыта способствует формированию социальной уверенности как осознанного способа взаимодействия ребёнка с окружающими людьми, что в свою очередь обеспечивает формирование позитивного образа Я. [4,137] Причина, по которой ваш ребёнок не обзавёлся друзьями — это та же особенность характера: тихоня, стеснительный, неуверенный в себе. Возможно, кроха просто не умеет дружить, не знает, что такое дружба, не умеет устанавливать и налаживать контакты со сверстниками. Задача родителей в этом случае — дать понять ребенку, как важно иметь друзей, и показать, как следует вести себя с другом. Нравоучительные беседы тут вряд ли помогут. Пойте вместе песни о дружбе, смотрите мультфильмы про верных друзей, рассказывайте сыну или дочери истории о своих собственных друзьях и подругах. Кстати, прежде чем решать проблемы малыша, приглядитесь к собственным. Много ли у вас друзей? Часто ли вы встречаетесь с ними? Поддерживаете ли их в трудную минуту? Если пункт «друзья» в вашей системе ценностей отнюдь не на первом месте — удивляться не приходится: ребенок наследует родительскую модель поведения.

Первый шаг к дружбе — знакомство. С него — то и стоит начать. Малыш, может быть, искренне хочет подружиться с кем-то на площадке или в детском саду, но не знает, как это делается. Помогите ему: расскажите, как обращаются к девочке или мальчику, когда хотят познакомиться. Поначалу вы можете организовать игру для малышей, чтобы их заинтересовать, а дальше пусть играют сами. Хороши любые коллективные затеи: прятки, догонялки, «вышибалы». Можно разыграть по ролям простенькую сказку вроде «Репки» или «Колобка» или вместе спеть любимые песни из мультфильмов. Чем шире у вашего малыша круг общения, чем больше разных ребят он встречает, тем больше у него возможностей найти друзей. В детском саду, спортивной секции и кружке, в школе раннего развития дети не только знакомятся — они учатся действовать сообща в новых ситуациях, развивают навыки общения, особенно в любимом деле — игре.

Социальная уверенность — необходимое качество ребёнка. Социально уверенный ребенок верит в то, что он

будет действовать успешно и правильно, добьется положительного результата при решении трудных задач. Если ребенок доверяет себе, то в его действиях проявляется

уверенность как стремление к достижению положительного результата. Будем же развивать социальные качества наших детей, так как они являются основой личности.

#### Литература:

1. Божович Л.И. Проблемы формирования личности/ Л.И. Божович. — М.: Воронеж, МОДЭК, 1997. — 352 с.
2. Безруких М.М. Ступеньки к школе: книга для педагогов и родителей/ М.М. Безруких. — М.: Дрофа, 2000. — 254 с.
3. Выготский Л.С. Мышление и речь/ Л.С. Выготский. — М.: Академия, 2003. — 536 с.
4. Голованова, Н.Ф. Социализация и воспитание ребенка / Н.Ф. Голованова, — СПб.: Речь, 2004. — 272 с.
5. Венгер А.А. Психология в детском саду/ РАО, исследовательский центр семьи и детства. Детский центр Венгера: Венгер, А.А. и др., — М.: ИНТОР, 1995. — 63 с.
6. Рылеева Е. Как помочь дошкольнику найти своё Я. — М.: Наука, 2000. — 275 с.
7. Савенков А.И. Путь к одаренности. Исследовательское поведение дошкольников./ А.И. Савенков, — СПб.: 2004. — 258 с.
8. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды/ Д.Б. Эльконин, — М.: Воронеж, МСДЭК, 1997. — 554 с.

## Восприятие как вид музыкальной деятельности ребёнка в дошкольном образовательном учреждении

Цыпляева Ольга Владимировна, музыкальный руководитель

МБДОУ Центр развития ребёнка Детский сад №6 «Колокольчик» (г. Луховицы, Московская обл.)

*Не верьте тому, что человек может понять музыку сразу.  
Это невозможно. К ней надо сначала привыкнуть.*

*В.Ф.Одоевский*

Любой разговор о музыке имеет смысл только тогда, когда наряду с ним звучит музыка. Музыка участвует в беседе, рассказывает о мире, о природе, человеке с помощью языка звуков и интонаций. Познание ребёнком этого своеобразного языка начинается с того момента, когда появляется первый интерес к музыкальному звуку, музицированию, когда возникает желание рассуждать о средствах музыкальной выразительности.

Слушание музыки — один из наиболее развивающих и в то же время сложных для детей видов музыкальной деятельности. В нём дети приобретают самый большой, по сравнению с другими её видами, объём музыкальных впечатлений. Учатся слушать и слышать музыку, переживать и анализировать её. В процессе слушания развивается музыкальное восприятие — мышление.

Элементарные представления о языке музыкального искусства формируются прежде всего в разнообразных видах детской музыкальной деятельности (восприятии, исполнительстве, творчестве) на занятиях. Кроме этого, на музыкальных праздниках и вечерах создаётся особая атмосфера удивительного единения детей и взрослых, доверия друг другу, доброжелательности, которая способствует успешному вхождению ребёнка в мир музыки.

В дошкольном детстве многие музыкальные впечатления ребёнок получает не столько от самой музыки,

сколько от эмоциональной реакции близких — матери, отца, бабушки, дедушки и других. «Человек стал человеком, — писал В. Сухомлинский — когда услышал шепот листьев и песню кузнечика, журчание весеннего ручья и звон серебряных колокольчиков, жаворонка в бездонном летнем небе, шорох снежинок, ласковый плеск волны и торжественную тишину ночи, — услышал и, затаив дыхание, слушает сотни и тысячи лет чудесную музыку жизни. Умей и ты слушать эту музыку, умей наслаждаться красотой».

В искусстве, особенно в музыке, ребёнку необходимо быть свидетелем эмоционального воздействия, ему нужен эмоциональный пример. Это один из основных музыкальных уроков детства. Сами взрослые должны не только любить музыку, знать её, обладать достаточным уровнем музыкальной культуры, но и понимать самоценность дошкольного периода детства для вхождения ребёнка в мир музыки.

В. Сухомлинский подчёркивал: «Если в раннем детстве донести до сердца красоту музыкального произведения, если в звуках ребёнок почувствует многогранные оттенки человеческих чувств, он поднимется на такую ступеньку культуры, которая не может быть достигнута никакими другими средствами».

Музыка вызывает у слушателя различные чувства: радость, удивление, восторг, праздничную приподнятость

или лёгкую печаль. Музыкальное искусство, отражая жизнь в её многообразии, расширяет кругозор ребёнка, обогащает его духовный мир. Музыка побуждает к общению, к творческой деятельности, доставляет эстетическое наслаждение. Воздействуя на чувства и сознание ребёнка, она способствует его активному сопереживанию.

В целом восприятие музыки представляет для дошкольников большую трудность, что связано, с одной стороны, со спецификой музыкального художественного образа, с другой — с возрастными особенностями дошкольника. Детям-дошкольникам с неустойчивым вниманием и малым по объёму запоминанием трудно воспринять и понять развивающийся во времени музыкальный образ. Им нужно помочь войти в мир музыки, помочь её услышать и понять.

В связи с этим проведение занятий по восприятию музыки предусматривает:

- специальный подбор музыкального репертуара;
- использование соответствующих возрасту методов работы с ним;
- использование других видов музыкальной деятельности (музыкально-ритмических движений, игры в оркестре, пения);
- использование различных видов художественной деятельности детей, произведений художественной литературы и изобразительного искусства (слушание стихов и прозы; рисование, просмотр репродукций картин, слайдов, видеоматериалов и т.д.). Синтез различных видов искусств, когда ребёнок, воспринимая музыкальное произведение опирается на доступные для него изобразительное искусство и художественную литературу, является наиболее продуктивным. Наглядность, живое слово (поэзия, проза) помогают ребёнку в раскрытии музыкального художественного образа. Восприятие, сопереживание и сопоставление художественных образов и выразительных средств этих видов искусства облегчает ребёнку овладение сложным музыкальным языком. Подбор музыкального репертуара осуществляется на основе принципов художественности и доступности детям дошкольного возраста; сочетания классической, современной музыки и фольклора. Дети с самого начала получают представление о многообразии и богатстве мира музыки, что способствует их музыкальному развитию, расширяет художественный кругозор.

Систематическое обогащение музыкальными впечатлениями в процессе работы по слушанию музыки способствует развитию музыкального восприятия детей. Программа по слушанию музыки в детском саду определяется воспитательными задачами, а не задачами обучения, так как сведения, получаемые детьми при восприятии музыки, ещё очень ограничены. Основная цель этого вида деятельности — приобщить детей к музыке, воспитывать интерес и любовь к ней.

В соответствии с этой целью главной воспитательной задачей по восприятию музыки является формирование первоначальных основ музыкальной культуры, а именно:

- знакомство детей с доступными для их восприятия современными, классическими произведениями, а также с народным музыкальным творчеством, распределяя их по жанрам и видам;
- формирование у детей музыкальной восприимчивости, способности эмоционально откликаться на музыку, сопереживать выраженным в ней чувствам;
- развитие способности запоминать музыкальные произведения, их содержание, характер, средства музыкальной выразительности; постепенное формирование представлений о музыке;
- воспитание оценочного отношения к музыке и её исполнению, что является проявлением музыкального вкуса;
- формирование навыка слушания музыки;
- создание фонда любимых детских произведений.

В содержании программы по восприятию музыки можно выделить три этапа:

1. Ознакомление с музыкальными произведениями, их запоминание, накопление музыкальных впечатлений.
2. Развитие музыкальных способностей и навыков культурного слушания музыки.
3. Развитие способности различать характер песен, инструментальных пьес, средств их выразительности; формирование музыкального вкуса.

На каждом из этих этапов применяются определённые методические приёмы.

На первом этапе музыкальный руководитель должен пробудить интерес к произведению, выразительно исполнив его. Это обязательное требование. Первое исполнение музыкального произведения должно быть особенно проникновенным, чтобы оставить глубокое впечатление в душе ребёнка. На этом этапе необходимо приучать детей активно вслушиваться, откликаться на чувства, выраженные в музыке, воспринимать её общий характер. Слово педагога, посвящённое музыке, должно быть кратким, образным. Очень важно продумать вступительное слово перед первым слушанием музыки, а также и все последующие пояснения.

По высказываниям детей, по мимике, по выражению лица ребёнка в процессе слушания мы можем судить об их активном музыкальном восприятии и заинтересованности.

На втором этапе перед педагогом стоит задача активизации процесса восприятия музыки. Музыкальный руководитель обращает внимание на наличие вступления, заключения, а также на основные средства музыкальной выразительности. Можно использовать игрушки и игровые приёмы обучения, показ иллюстраций, тематически связанных с содержанием произведения. Этот этап характерен углубленным восприятием музыки уже неоднократно слышанной, путём привлечения внимания к отдельным элементам музыкальной выразительности, развитием музыкальной памяти.

На третьем этапе слушания музыкальных произведений ребёнок начинает узнавать их, что говорит о сформировавшихся представлениях о музыке. В результате

частого повторения произведений дети запоминают, выделяют наиболее понравившиеся. Появляется избирательное отношение к музыке. Дети просят исполнить их любимые произведения потому, что хотят вновь испытать и пережить вызванные ими чувства.

Восприятие музыки в младшей и средней группах является как самостоятельным видом деятельности, так и моментом, предвещающим детское пение и музыкально-ритмические движения, так как прежде чем дети сами начнут петь и исполнять игры и пляски, они должны получить запас музыкальных впечатлений.

В младшей группе музыкальный руководитель стремится:

- накапливать у детей музыкальные впечатления, вызывать у них радостное настроение;
- развивать умение различать звуки по высоте, динамике, тембру; не отвлекаясь, слушать произведение до конца, запомнить его;
- развивать умение чувствовать характер музыки, различать простейшие формы, рассказывать о чём поётся в песне, узнавать знакомые музыкальные произведения.

В средней группе в процессе слушания педагог должен:

- формировать умение слушать музыку заинтересованно, внимательно, до конца, откликаясь на её характер и настроение;
- развивать память, путём узнавания песни, инструментальной пьесы по сыгранной мелодии или пропетой без слов;
- воспитывать интерес и любовь к музыке, желание слушать её, накапливать музыкальные впечатления;
- содействовать возникновению чувства любви к окружающему средствами музыки.

На занятиях дети в процессе восприятия получают ещё ограниченные сведения, разъясняющие характер произведений, поэтому важно требовать от них точных и конкретных ответов.

Систематические упражнения в слушании музыки вырабатывают у детей устойчивость слухового внимания. Это помогает ребёнку эмоционально и сознательно воспринимать музыку. Музыка для восприятия детьми младшего и среднего возраста должна быть светлой и жизнерадостной. Тематика произведений — самой разнообразной, но должна относиться к близким и понятным детям явлениям жизни.

В старших группах продолжается и углубляется работа по восприятию музыки. Оно выступает и как раздел занятия, и как методический приём работы, и как самостоятельное занятие. Восприятие детей этого возраста становится более осознанным, управляемым. Развивается произвольная память, внимание. Дети замечают сходство музыкальных произведений одного жанра, сопоставляют знакомые произведения по их образному содержанию, характеру звучания.

Появляется заинтересованность, устойчивость переживаний и чувств. Внимание детей уже более устойчиво, они подготовлены слушать сложные произведения. У детей достаточно развита речь, богатый словарный запас. Они могут высказывать свои суждения о музыке, пользоваться различными терминами. Дети живо и эмоционально реагируют на исполнение произведений педагогом.

В старших группах в процессе слушания педагог стремится:

- приучать со вниманием слушать музыку, все эмоции выражать после слушания;
- воспитывать интерес к вокальной и инструментальной музыке;
- прививать интерес к слушанию народной, классической и современной музыки в исполнении солистов, хора, оркестра;
- приучать запоминать произведения по вступлению и заключению, по мелодии, отдельным фразам и частям;
- развивать умение различать характер музыки, средства музыкальной выразительности, различать двух и трёхчастную форму, песенный, танцевальный и маршевый жанры;
- развивать умение сравнивать произведения по сходству и контрасту.

В основе развития музыкального восприятия по-прежнему лежит выразительное исполнение произведений педагогом, умелое использование слова, игрушек, иллюстраций, картинок, предметов прикладного искусства.

В процессе анализа музыкальных произведений требования к детям постепенно повышаются. Во время беседы о прослушанной музыке педагог побуждает дошкольников к самостоятельным высказываниям. Для того чтобы углубить впечатления детей, музыкальный руководитель следит за эмоциональной окрашенностью своей речи. Педагог побуждает детей связывать характер музыки с содержанием образа, выраженным в ней настроением, добивается более полных высказываний, оценочных суждений. Всё большее количество произведений после прослушивания и анализа используется в других разделах « Программы воспитания и обучения в детском саду », прежде всего, в музыкально-ритмических движениях, в игре на детских музыкальных инструментах, что способствует более глубокому переживанию, пониманию и запоминанию музыки.

Самые яркие, любимые музыкальные произведения могут быть включены в сценарии праздничных утренников. Праздники в детском саду — это незабываемые страницы в жизни ребёнка, богатый источник его впечатлений. Поэтому так важно, чтобы и в процессе подготовки к празднику, и на самом праздничном утреннике звучала высокохудожественная музыка, способная оставить заметный след в душе ребёнка.

### Литература:

1. Васильева М.А., Гербова В.В., Комарова Т.С. Программа воспитания и обучения в детском саду М.: Мозаика — Синтез 2011

2. Ветлугина Н.А. Методика музыкального воспитания в детском саду М.: 1989
3. Дзержинская И.Л. Музыкальное воспитание младших дошкольников. — М.: просвещение, 1985
4. Метлов Н.А. Музыка — детям М.: Просвещение 1985
5. Эстетическое воспитание в детском саду/ Под ред. Н.А. Ветлугиной. — М.: Просвещение, 1978.



## 5. ПЕДАГОГИКА ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

### Технология формирования регулятивных умений учащихся общеобразовательной школы посредством использования исследовательского обучения

Баракова Елена Александровна, аспирант

Педагогическая академия последипломного образования (г. Москва)

Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) второго поколения четко обозначил требования к личностным, метапредметным и предметным результатам образования. Разработка дидактического инструментария для учителя, ориентированного на стандарты второго поколения, а именно, технология формирования регулятивных умений учащихся общеобразовательной школы посредством использования исследовательского обучения представляет интерес для общеобразовательных учреждений. Научно-практические рекомендации по формированию регулятивных умений учащихся могут быть использованы учителями разных предметов.

В настоящее время педагогическую технологию понимают как последовательную взаимосвязанную систему действий педагога, направленных на решение педагогических задач, или как планомерное и последовательное воплощение на практике заранее спроектированного педагогического процесса. [5]

Предлагаемая «Технология формирования регулятивных умений учащихся посредством использования исследовательского обучения» предполагает формирование отдельных компонентов регуляторного процесса, а в совокупности, постепенное формирование полной осознанной саморегуляции у учащегося, необходимой для успешной организации собственной учебной деятельности, а также в инициативном, преобразующем отношении к внешней действительности, другим людям, самому себе.

Технология как любая деятельность человека представляет собой систему, состоящую из трех функционально взаимосвязанных компонентов: *ориентировочного (целевого), исполнительского (переработки учебной информации) и контрольно-коррекционного.*

*Целевой компонент* технологии определяет цели и ожидаемые результаты. Целью данной технологии является формирование полной осознанной саморегуляции у учащихся с учетом особенностей взаимодействия: «учитель — ученик», «ученик — ученик», «учение-ученик». Ожидаемые результаты заключаются в формировании УУД, повышении качества образования и конкурентоспособности учащегося. В исследованиях Л.И. Боженковой в применении к процессу обучения математике, обо-

снован процесс формирования полной осознанной саморегуляции, компоненты которой: 1) постановка учебной цели (учебной задачи) в процессе освоения учебной информации школьного курса математики, выбор уровня достижения цели (целеполагание); 2) выявление объективной учебной информации, необходимой для решения учебной задачи; 3) соотнесение выявленной учебной информации с собственными знаниями и умениями; принятие решения об использовании помощи; 4) определение последовательности исполнения учебных действий в процессе выполнения учебных заданий, составление плана деятельности и его реализация; 5) контроль выполнения УПД (промежуточный и итоговый); 6) оценивание результатов выполненной УПД; 7) самодиагностика и коррекция собственных учебных действий, направленных на достижение цели. Формирование указанных компонентов саморегуляции возможно в процессе организации исследовательской деятельности учащихся при освоении учебной информации. Установлена взаимосвязь этапов исследовательской деятельности с компонентами процесса саморегуляции. [1]

Следующий компонент технологии — *переработка учебной информации* предполагает последовательную организацию учебного процесса по освоению содержания в соответствии с уровнями самостоятельной познавательной деятельности учащихся по П.И. Пидкасистому: репродуктивно-вариативному, вариативно-эвристическому, эвристическому. [4] Установлено соответствие уровней практической реализации исследовательского обучения основным этапам урока. [2]

С учетом специфики технологии предлагаем следующие приёмы обучения исследовательской деятельности (ИД), способствующие формированию регулятивных умений учащихся.

*Третий — контрольно-коррекционный компонент* образует по ходу выполнения деятельности обратную связь, определяет успешность выполнения деятельности и необходимость ее коррекции. Организация контроля должна оказывать положительное влияние на отношение обучающихся к учению, формировать у них определённую шкалу ценностей, приоритетов в учении. Для этого необходимо знать «состояние» обучающихся на всех этапах

Таблица 1

Соответствия уровней. ИД, приёмов обучения ИД, характера деятельности и предполагаемого результата

Уровни обучения ИД	Приёмы обучения ИД	Характер деятельности в соответствии с уровнями и приёмами обучения ИД	Предполагаемый результат
I	«Экспромт—исследование» (от лат. <i>expromtus</i> — готовый): учащимся предлагается мотивационно значимое «ситуационное» задание, в ходе выполнения которого выявляется противоречие между желанием разрешить ситуацию и отсутствием необходимых для этого знаний и умений	Первым и вторым этапами исследовательской деятельности руководит учитель, демонстрируя учащимся образцы деятельности на этих этапах. На третьем и четвертом этапах ученики вместе с учителем составляют план решения проблемы и реализуют его. Контроль и коррекцию результатов исследования (пятый этап) выполняет учитель. Подготовку к представлению результатов исследования и представление результатов (шестой этап) выполняют ученики в ходе организованной групповой работы	В ходе проведения «экспромт-исследования» у учащихся, <i>во-первых</i> , развиваются и формируются познавательные и коммуникативные учебные умения. <i>Во-вторых</i> — происходит формирование соответствующих компонентов регуляторного процесса. Важным является тот факт, что исследования этого вида выполняют все ученики, с учётом уровня обученности, а значит, формируется мотивационно-ценностный компонент самоорганизации в учебной деятельности каждого учащегося.
II	«Мини-исследование»: предлагаются учебные задания на «знание», «понимание», «умение» и «диагностику», последовательное выполнение которых позволяет школьникам не только освоить предметно-содержательный блок, но и овладеть информационно-интеллектуальными умениями метапредметного характера.	Дается ученику в виде предварительного домашнего задания на достаточно короткий промежуток времени. Отличие исследовательской деятельности на этом уровне состоит в том, что третий, четвертый и шестой этапы ученик выполняет самостоятельно, возможно, в сотрудничестве со сверстниками или со старшими, а результатом исследования является обязательное создание собственных образовательных продуктов. Исследования этого вида ученики могут выполнять как по желанию, так и в обязательном порядке. Этот выбор зависит от целей обучения и содержания изучаемой темы, сложности задания и др.	В ходе работы над «Мини-исследованием» у учащихся формируются самостоятельные навыки поиска и обработки информации; анализа и обобщения найденного материала; навыки создания презентации к выступлению; навыки практического применения «новых» знаний. Главное — формируется устойчивый интерес к изучаемому предмету, желание узнать больше из других источников, и как следствие — устойчивая мотивация к успешному обучению. Устанавливается уровень освоения содержательного блока темы.
III	«Самостоятельное исследование» (макси): практико-ориентированное задание определенного уровня. Исследования этого вида ученики могут выполнять только по желанию	Уровни заданий: <i>эвристический</i> , предусматривает самостоятельное определение учащимися объема, уровня, источников информации и создание собственного варианта решения; <i>импровизационный</i> , предусматривает выбор информационного материала из учебной темы и формы выполнения; <i>информативный</i> , где информационный материал и форма выполнения предлагаются учителем.	Формируются качества конкурентоспособной личности, ответственной за поступки, стремящейся к самообразованию, саморазвитию обогащается опыт активной интеллектуальной деятельности, формируются субъект-субъектные отношения, познавательные умения, — всё то, что необходимо для проведения длительных исследований во внеурочной деятельности
IV	Защита исследования, участие в детских исследовательских конференциях, конкурсах	Учащийся понимает значимость участия в различных ученических конференциях, испытывает любопытство и интерес к исследованиям других учащихся, с уважением относится к их выступлениям и работам; учится диалогу; здоровой конкуренции	Формируется объективное восприятие мира, самоанализ, самооценка, социальное поведение, понимание «Я» в окружающем мире

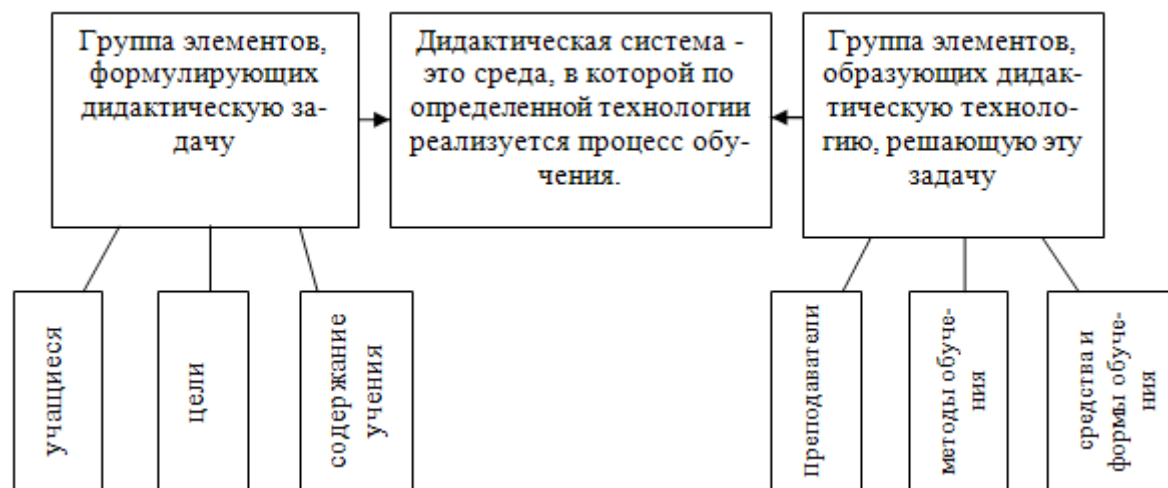


Рис. 1. Структура дидактической системы

обучения: их отношение к учению, уровень обученности т.е. насколько усвоена необходимая учебная информация и сформированы умения применять её на практике, уровень обучаемости (умений учиться) и др. При организации обратной связи необходимо учитывать индивидуальные особенности обучающихся, предоставлять им определённую свободу выбора в учении, возможности для проявления личностных качеств. Информация о ходе процесса обучения и его результатах должна быть объективной и всесторонней. Таким образом, контроль выступает одним из механизмов, обеспечивающих качество обучения. Разнообразие способов организации обратной связи усиливает мотивационные и эмоциональные механизмы регуляции усвоения. Поэтому, необходимо разработать и использовать формы и методы контроля, КИМ различного уровня и качества.

Психологическая концепция Л.С. Выготского позволяет интерпретировать формирование собственного внутреннего контроля (самоконтроля) на основе внешнего контроля, который определяется действиями и вопросами учителя. Формированию этих действий способствуют приемы привлечения учащихся к наблюдению деятельности своих сверстников, организации взаимоконтроля, взаимооценки и взаимоанализа результатов деятельности на основе установленных критериев. Аналогично самоконтролю происходит формирование предметной самооценки в структуре деятельности, при которой осуществляется переход самооценивания в качество, характеристику субъекта деятельности — его самооценку. [3]

Обучение — процесс взаимосвязанной деятельности преподавателей (преподавание) и учащихся (учение), протекающий в рамках дидактической системы (рис. 1).

Для осуществления исследовательского обучения к классическим дидактическим принципам обучения добавлены:

— *принцип развития*: даёт возможность для расширения и обновления системы задач и средств их достижения, а также создавать динамичные, гибкие уроки, т.е. способные к изменениям, перестройке по ходу его проведения;

— *принцип информативности*: позволяет использовать средства информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) в плане развития личности обучаемого;

— *принцип индивидуализации*: изменяет методы получения нового знания, на базе средств новых информационных технологий посредством более эффективной организации познавательной деятельности обучаемых, что, несомненно, способствует повышению мотивации и активности учащихся. Реализация одного принципа связана с реализацией других: активность и систематичность с прочностью, доступность с научностью и т.д.

Таким образом, данная технология создает условия для формирования устойчивой системы знаний и системы ценностей, обеспечивает формирование регулятивных умений учащихся, готовности к саморазвитию, и как следствие возможность выбора каждым ребенком индивидуальной образовательной траектории.

#### Литература:

1. Боженкова Л.И. Баракова Е.А. О саморегуляции учащимися собственной исследовательской деятельности / Традиции гуманизации в образовании: Материалы II международной конференции памяти Г.В. Дорофеева / Сост. Е.А. Седова, Н.И. Рыжова. М.: Смпре анте, Смоленск: Ассоциация XXI век, 2012, ISBN 978–5-418–00197–9. С. 68–72.

2. Баракова Е.А. О необходимых условиях осуществления исследовательской деятельности учащихся общеобразовательной школы/Научная дискуссия: вопросы педагогики и психологии: материалы IV международной заочной научно-практической конференции. Часть I / М.: «Международный центр науки и образования», 2012, ISBN 978-5-905945-39-7. — С. 51–55.
3. Выготский Л.С. Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте // Избр. психол. исслед. М., 1956.
4. Пидкасистый П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении: теоретико-экспериментальное исследование. — М., 1980, 240 с.
5. Сластенин В.А. и др. Педагогика Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов, С. 173.

## Формирование личностных результатов школьников в процессе преподавания русского языка по программе «Гармония»

Греченко Елена Юрьевна, учитель начальных классов  
Многопрофильная гимназия №12 (г. Чита)

За последние десятилетия в обществе произошли кардинальные изменения в представлении о целях образования и путях их реализации. От признания знаний, умений и навыков как основных итогов образования произошёл переход к пониманию обучения как процесса: подготовки учащихся к реальной жизни, готовности к тому, чтобы занять активную позицию, успешно решать жизненные задачи, уметь сотрудничать и работать в группе, быть готовым к быстрому переучиванию в ответ на обновление знаний и требования рынка труда.

Иначе говоря, приоритетной целью школьного образования становится формирование умения учиться. Если коротко сформулировать задачу, которую ребёнок должен научиться ставить перед собой на протяжении всего курса обучения, она будет звучать так: учить себя! И в решении этой задачи главное место занимает формирование системы универсальных учебных действий (УУД). УУД — это совокупность способов действий, которая обеспечивает способность обучающегося к самостоятельному усвоению новых знаний, включая и организацию самого процесса усвоения [1]. Основы универсальных учебных действий необходимо закладывать в начальной школе на всех уроках.

В составе основных видов универсальных учебных действий, соответствующих ключевым целям общего образования, можно выделить четыре блока: 1) личностный; 2) регулятивный; 3) познавательный; 4) коммуникативный.

*Личностные действия* обеспечивают ценностно-смысловую ориентацию учащихся (знание моральных норм, умение соотносить поступки и события с принятыми этическими принципами, умение выделить нравственный аспект поведения) и ориентацию в социальных ролях и межличностных отношениях.

В начальной школе у младших школьников необходимо сформировать личностные универсальные учебные действия, включаемые в три следующих основных блока:

— *самоопределение* — сформированность внутренней позиции школьника — принятие и освоение новой социальной роли ученика; становление основ российской гражданской идентичности личности как чувства гордости за свою Родину, народ, историю и осознание своей этнической принадлежности; развитие самоуважения и способности адекватно оценивать себя и свои достижения, видеть сильные и слабые стороны своей личности;

— *смыслообразование* — поиск и установление личностного смысла (т.е. «значения для себя») учения на основе устойчивой системы учебно-познавательных и социальных мотивов; понимания границ того, «что я знаю» и того «что я не знаю» и стремления к преодолению этого разрыва;

— *морально-этическая ориентация* — знание основных моральных норм и ориентация на выполнение норм на основе понимания их социальной необходимости; способность к моральной децентрации — учету позиций, мотивов и интересов участников моральной дилеммы при разрешении моральной дилеммы; развитие этических чувств — стыда, вины, совести, как регуляторов морального поведения [5].

Итак, формирование личностных результатов в стандартах нового поколения рассматривается как жизненное, личностное и профессиональное самоопределение, смыслообразование и нравственно-этическое оценивание.

Современный ФГОС НОО устанавливает требования к результатам обучающихся, освоивших основную образовательную программу начального общего образования: личностные, метапредметные и предметные.

В данной статье остановимся подробнее на особенностях формирования личностных результатов младших школьников, включающих готовность и способность обучающихся к саморазвитию, сформированность мотивации к обучению и познанию, ценностно-смысловые установки обучающихся, отражающие их индивидуально-

личностные позиции, социальные компетенции, личностные качества; сформированность основ гражданской идентичности.

Уже в младшем возрасте мы готовим детей к восприятию жизни через познание самого себя. Каждый ребёнок должен найти своё место в социуме и мы, учителя, должны помочь ему в этом. Подготовить к жизненному и личностному самоопределению. Что такое самоопределение — это умение впитывать жизненный опыт и, опираясь на него, выстраивать свой жизненный путь. Я хочу, я могу, я буду, я умею... Малыш уже в начальной школе учится определять границы знания и незнания, успеха и неуспеха в учении. И если ребёнок находит своё место в классе, в обществе друзей, свою значимость в школе, то он сможет реализовать себя как личность.

В личностно-ориентированном обучении следует выделить два типа действий: смыслообразование, где учащиеся понимают для чего они учатся? Зачем? Как? и где?, т.е. отвечая на эти вопросы у ребят появляется мотивация сначала к учебной деятельности, а затем к любой деятельности, которую он будет выполнять, став взрослым.

Второй тип действий — это нравственно-этическое оценивание. Оно направлено на развитие творческого потенциала мышления, нравственного мира учащихся. Дети должны уметь оценивать свои действия на уроках и в жизни. Уметь отличать, где правда, а где ложь. Давать самооценку не только себе, но и действиям своих товарищей. Вовремя прийти на помощь. Стремление к самосовершенствованию и есть формирование личностных результатов.

Личностные результаты можно формировать на любом предметном содержании. Обратимся к предмету «русский язык» как одному из фундаментальных предметов начальной школы. Язык — основное доступное всем средство самопознания, самовыражения и развития творческих способностей. Овладение системой языка, навыками речевой деятельности помогает лучше понять себя и других, овладеть системой нравственных и эстетических ценностей. Это основной путь к успешному межличностному и социальному взаимодействию [3]. Следовательно, задача формирования и развития навыков речевой деятельности отражается не только в планируемых результатах по русскому языку и литературному чтению, но и пронизывает все предметные области. Грамотность устной и письменной речи является одним из показателей и предметом оценки по всем школьным дисциплинам.

Для достижения всего комплекса планируемых результатов обучения русскому языку, в т.ч. и личностных, достаточные возможности предоставляют учебники предметной линии «Русский язык», входящие в УМК «Гармония». Цель УМК «Гармония» — воспитание функционально грамотной личности, так как функционально грамотная личность — это личность, которая способна использовать все постоянно приобретаемые в течение жизни знания, умения и навыки для решения максимально широкого диапазона жизненных задач в различных сферах

человеческой деятельности, общения и социальных отношений. Это человек, ориентирующийся в мире и действующий в соответствии с общественными ценностями, ожиданиями и интересами.

Во всех учебниках УМК «Гармония» создаются условия для становления у детей наряду с предметными и метапредметными умениями, также и *личностных учебных действий*. Это обеспечивается тем, что в учебниках комплекта реализуется деятельностный подход к организации учебной работы, что позволяет формировать у учащихся умение осознавать учебную задачу, планировать свои действия, осознанно их выполнять, осуществлять самоконтроль, итоговый и пошаговый, проводить самооценку.

Учебники УМК «Гармония» создают условия для духовно-нравственного воспитания младших школьников. В свою очередь, учебники русского языка обеспечивают условия для формирования младшего школьника как языковой личности, для становления на этой основе его гражданской идентичности, для воспитания у него уважения к русскому языку и себе как его носителю, стремления умело пользоваться языком, осваивать его богатства.

Личностными результатами освоения программы по русскому языку выпускниками начальной школы в УМК «Гармония» являются:

- осознание языка как основного средства человеческого общения;
- положительное отношение к изучению русского языка, понимание его богатства, признание себя носителем этого языка;
- принятие мысли о том, что правильная, точная устная и письменная речь — это показатели культуры человека;
- появление желания умело пользоваться языком, зарождение элементов сознательного отношения к своей речи.

Прежде всего, курс русского языка, представленный в учебниках, нацелен на становление ребёнка как языковой личности, на помощь ему в осознании себя носителем русского языка, языка страны, где он живёт. (Не случайно учебнику дано название *«К тайнам нашего языка»*.) Авторы стремились различными методическими средствами последовательно формировать у маленького школьника эмоционально-ценностное отношение к русскому языку, интерес к его изучению, желание умело им пользоваться, в целом ответственное отношение к своей речи. Тем самым через воспитание у ребёнка уважительного отношения к русскому языку и к себе как его носителю закладываются основы гражданской личности.

На каждом из этапов обучения центральным становится тот или иной аспект воспитания языкового самосознания младшего школьника. Так, в букварный период факты языка и речевого поведения делаются для детей предметом специального наблюдения и анализа, закладываются основы интереса к изучению русского языка. Далее в учебнике 1 класса на доступном первоклассникам уровне вводится понятие «родной язык», говорится о рус-



ском языке как государственном («общем для всех людей России»), обсуждается понятие «иностранный язык» (с. 37).

Во 2 классе, где центральной линией является обучение грамотному письму, на первый план выдвигается тезис: «На родном языке, на языке своей страны писать с ошибками стыдно!» (4.1, с. 84) Этим тезисом, выступающим в качестве мотива, направляется формирование у учащихся комплекса предметных, в данном случае орфографических, умений: обнаруживать орфограммы, оценивать свою готовность правильно выбрать написание, решать задачу или с помощью «окошка» сознательно «уходить» от ошибки, проверять написанное.

В 3 и 4 классах работа над словом, словосочетанием, предложением и текстом подчинена мысли: «Как богат и разнообразен наш язык!» (см., например, 3 класс, ч. 1, с. 114; ч. 2, с. 50; 4 класс, ч. 1, с. 42–43, ч. 2, с. 98). К этой мысли учащиеся идут путём постоянных наблюдений за использованием средств языка в речи, а в ходе разнообразной практической работы в рамках различных тем курса постоянно получают её подтверждение.

Так учебник создаёт возможности для постепенного формирования у младших школьников языкового самосознания как элемента гражданственности, что является важнейшим компонентом духовно-нравственного становления личности и рассматривается как один из основополагающих результатов начального общего образования.

При освоении разнообразных вопросов курса у учащихся формируется умение контролировать свои действия — как после их выполнения, так и по ходу (см., например, различные виды памяток, задания на исправление ошибок — правда, большая часть таких заданий находится в тетрадях с печатной основой; начало системной работы по обучению самопроверке написанного — 1 кл., с. 92–100, а также 2 кл., ч. 1, с. 128, 156).

Одним из примеров формирования самоконтроля, в данном случае орфографического, является последовательно реализуемый в учебнике приём письма с «окошками» — пропуск самим учеником во время письма сомнительной для него буквы. Использование этого приёма направляется социальным мотивом: «На родном языке... писать с ошибками стыдно! «Окошко» лучше ошибки!» (2 класс, ч. 1, с. 84). Применение приёма одновременно обеспечивает: а) совершенствование у младших школьников ряда предметных, орфографических умений; б) становление рефлексии, самоконтроля как личностного качества, при этом самого трудного его вида — по ходу выполнения действия; в) постепенное появление у ребёнка сознательного, ответственного отношения к качеству своей речи; г) психологическую разгрузку ученика, снятие у него страха перед ошибкой, так как буква может быть вписана в «окошко» после спокойного обдумывания поставленной задачи и её решения на этапе проверки.

Создание условий для вовлечения родителей в процесс образования ребёнка, для повышения их интереса

к достижениям школьника обеспечивается включением в учебник авторских обращений к взрослым (1 класс, с. 140; 2 класс, ч. 1, с. 157) и заданий для детей «Расскажи дома...». Выполнение таких заданий, во-первых, способствует личностному развитию младшего школьника, воспитанию в нём уважения к себе как носителю информации и в целом как обучающейся личности; а во-вторых, помогает совершенствованию коммуникативных умений ребёнка, накоплению у него опыта общения в семье на доступные научные темы.

Таким образом, средствами предметной линии «Русский язык» авторы букваря и учебников русского языка стремились, наряду с формированием системы основополагающих лингвистических знаний и всех предусмотренных ФГОС НОО предметных (языковых и речевых) умений, с учётом возрастных особенностей младших школьников обеспечить и их личностное развитие, достижение личностных результатов.

В соответствии с требованиями ФГОС, оценка личностных результатов — процесс, осуществляемый в ходе внешних неперсонифицированных мониторинговых психологических исследований. В своей практике я использую оценку личностных результатов в процессе систематического наблюдения за ходом развития ребёнка. Стараюсь выбирать такие учебные материалы, которые воспитывают в ребёнке доброжелательность, отзывчивость, сопереживание другим, побуждают эстетические потребности и чувства. Дети очень любят праздники и с удовольствием обыгрывают этикетные диалоги-поздравления: с днём рождения, с Новым годом. С не меньшим старанием изучают и запоминают формы благодарности, используют их затем в речевых ситуациях. Разыгрывая диалоги этикетного характера в ситуациях повседневного общения, младшие школьники приобретают жизненный и социальный опыт за счёт расширения спектра проигрываемых ролей.

Считаю, что немаловажным в формировании личностных результатов младших школьников являются и мои воспитательные принципы, на основе которых выстраиваю свою деятельность:

- не «правильными словами», а включением в «дела»;
- через право на свободу выбора поступка («нравственное творчество»);
- идти не от взрослых установок, а от вопросов и интересов ребёнка;
- взаимоуважение личности и группы;
- раскрытие самооценки личности каждого.

Развитие самооценки — важный момент в становлении личности ребенка, в его адаптации в социуме. С самых первых дней пребывания ребенка в школе стремлюсь проявить внимание к каждому ребенку, в каждом ученике увидеть положительное. В конце урока спрашиваю у детей, кто на их взгляд был активен, правильно отвечал. Свою оценку всегда комментирую. Позже, когда дети привыкли к школе, товарищам, выбираю экспертов на уроке, помощников, даю возможность высказаться детям. Предупреждаю детей, что в каждой работе, в каждом ответе

необходимо отметить положительные моменты, а затем дать рекомендации по устранению недостатков. Часто использую коллективное оценивание урока в целом при помощи определенных значков, по аналогии с сигналами светофора. Работая в группах, распределяю обязанности так, чтобы в них были эксперты, оценивающие деятельность каждого члена группы. На уроке, выполняя письменные задания, часто прошу детей оценить свою работу при помощи значков «смайликов» (улыбающийся и грустный). Дети часто верно оценивают себя и своих товарищей по парте, работая в паре. Каждого ребенка есть за что похвалить, самое главное, чтобы он хотел показать свои самые лучшие стороны, а если это заметят окружающие, ему захочется быть лучшим вдвойне!

Таким образом, формирование и достижение личностных результатов — задача и ответственность системы образования в целом и образовательного учреждения в частности. **Личностные результаты являются** ведущими, поскольку делают учение осмысленным, обеспечивают значимость решения задач, связывая их с реальными жизненными ситуациями. С этой целью я ставлю учащихся в

такие условия, чтобы у них появилась необходимость, потребность, желание включиться в учебную деятельность на учебном занятии.

Учителя начальных классов при объяснении новых тем опираются на личный опыт учащихся. Он у детей не большой, но очень яркий, эмоциональный. Общаясь на уроках со сверстниками, обращая внимание на литературных героев, дети учатся сопереживать, давать оценку своим знаниям и знаниям своих товарищей. Ведь именно так «рождается» интерес к самопознанию, умению вовремя прийти на помощь товарищу. Так мы воспитываем чувство необходимости учения, адекватное представление о школе.

В заключении считаю необходимым призвать учителей среднего и старшего звена обращать на это внимание в будущем на своих уроках. Ведь все мы заинтересованы в том, чтобы получить на выходе из школы грамотного, сознательного, ориентированного на успех гражданина нашего государства со значительным багажом своих личностных достижений-результатов.

#### *Литература:*

1. Игнатьева Г.А., Тулупова О.В. Инновационный педагогический опыт: от уникальной идеи к передовой практике / Г.А. Игнатьева, О.В. Тулупова. — Н.Новгород, 2009.
2. Игнатьева Г.А., Тулупова О.В. Методические рекомендации по проектированию системы оценки достижения планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования. — Н. Новгород, 2011.
3. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.; под ред. А.Г. Асмолова. — М.: Просвещение, 2008.
4. Соловейчик М.С., Кузьменко Н.С. Учебник русского языка «К тайнам нашего языка» для 2, 3, 4 классов. В 2 ч. — Смоленск: Ассоциация XXI в., 2010.
5. Федеральный государственный стандарт начального общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. — М.: Просвещение, 2010.

## **Актуальность внедрения фитнес-технологий в учебно-воспитательный процесс школьников**

Грудина Светлана Владимировна, учитель физкультуры  
ГБОУ СОШ № 163 Центрального района Санкт-Петербурга

**З**доровье нации — категория экономическая, политическая, определяющая социальную стабильность общества. От него зависит трудовой потенциал страны и её обороноспособность, а также, что не менее важно — воспроизводство населения — здорового будущего поколения.

Уровень здоровья подрастающего поколения в Российской Федерации неумолимо снижается. Поэтому сохранение и укрепление здоровья детей и подростков является сегодня приоритетной задачей государства.

О состоянии здоровья школьной молодежи в документах Министерства здравоохранения за 2010 год опубликовано: 50% школьников считаются с нарушенным здоровьем, 20–35% школьников имеют хроническую патологию, 27% болезней — биологически обусловлены, а 43% болезней являются следствием пагубного образа жизни [ 5, с. 56 ].

Решение проблемы носит комплексный характер, требующий привлечения специалистов разных научных направлений, в том числе и специалистов по оздорови-

тельной физической культуре, в частности — по фитнесу.

Одним из путей решения этой проблемы может являться внедрение различных направлений фитнеса в систему школьного физкультурного образования, что будет способствовать обновлению занятий по физической культуре школьников.

Развиваясь и совершенствуясь, направления фитнеса охватывают различные формы двигательной активности, при этом он может удовлетворять потребности самых различных социальных групп населения в выборе оздоровительных занятий, содействуя повышению не только двигательной, но и общей культуры занимающихся, расширению их кругозора за счёт большого количества фрагментов искусства в занятиях фитнесом (классических, народных, современных танцев и музыкальных произведений в различных стилях и т.д.), возможности выбора фитнес-программ, ориентированных как на культурные традиции Запада, так и Востока [ 5, с. 60 ].

Направление детского фитнеса появилось сравнительно недавно, но его популярность стремительно растёт как за рубежом, так и у нас в стране и представляет интерес для специалистов по физической культуре, несмотря на то, что пока ещё он не имеет достаточно строгого научного обоснования.

Анализ данных научно-методической литературы определил, что занятия детским фитнесом призваны удовлетворять потребность детей в физической активности и способствовать их оздоровлению, повышению интереса к ним, приобщению к здоровому образу жизни. Это достигается за счёт использования разнообразных фитнес-технологий, современного инвентаря и оборудования, музыкального сопровождения и др., а также возможностей выбора тех или иных видов занятий.

Широкая пропаганда фитнеса в средствах массовой информации служит дополнительным и существенным аргументом в пользу выбора детьми занятий им. Их интерес также обусловлен и тем, что фитнес-программы общедоступны, высокоэффективны и эмоциональны [ 3, с. 104 ].

Доступность занятий детским фитнесом определяется, прежде всего, тем, что их содержание базируется на простых общеразвивающих упражнениях и, в большинстве случаев, не требуется специального дорогостоящего оборудования (исключение составляют упражнения на тренажёрах, степе, фитболах).

Их эффективность заключается в разностороннем воздействии на опорно-двигательный аппарат, сердечно-сосудистую, дыхательную и нервную системы организма ребёнка, развитие двигательных способностей и профилактику различных заболеваний.

Эмоциональность занятий объясняется не только музыкальным сопровождением, создающим положительный психологический настрой, танцевальной и игровой направленностью детского фитнеса, но и стремлением согласовывать свои движения с движениями партнёров в группе, возможностью демонстрировать хорошо отрабо-

танные движения, получением удовлетворённости от занятий, что также эмоционально вдохновляет занимающихся и повышает интерес к ним.

Интерес к фитнесу и разновидностям его направлений не случаен. Занимающимся предоставляются большие возможности заниматься в соответствии с их потребностями и интересами, проявлять свою индивидуальность, самобытность. Это обуславливается также свободой выбора направлений фитнеса и добровольностью участия, доступностью для самого широкого круга занимающихся (независимо от пола, возраста, состояния здоровья) и современным взглядом на занятия физической культурой [ 3, с. 105 ].

Детский фитнес включает большое разнообразие оздоровительных комплексных программ. Приоритет оздоровительно-профилактической направленности программ детского фитнеса определяются обилием проблем с состоянием здоровья у детей и подростков. Их основу составляет использование физических нагрузок с целью оздоровления, физического развития, повышения физической подготовленности и раскрытия внутреннего потенциала ребёнка как личности, как сторонника здорового образа жизни. Демонстрация развития двигательных умений и навыков занимающихся реализуется через показательные выступления, конкурсы, фестивали и шоу.

Программы по детскому фитнесу и его технологии в последние годы применяются в учреждениях общего (дошкольного и школьного), дополнительного образования, фитнес-центрах и в специальных коррекционных учреждениях. Комплексы упражнений из разных направлений детского фитнеса можно включать в школе как во внеклассную работу (кружки, секции, физкультурно-оздоровительные мероприятия в режиме учебного и продлённого дня, в общешкольных физкультурно-массовых и спортивных мероприятиях), так и в основную форму учебно-воспитательной работы — урок.

Программы с применением различных направлений фитнеса и его технологий (включающих средства ритмопластики, стретчинга, фитбол-аэробики, танцевально-игровой гимнастики, лечебно-профилактического танца), которые пользуются большой популярностью среди детей школьного возраста, могут способствовать:

- приобщению школьников к систематическим занятиям физической культурой и повышению интереса к ним;
- улучшению состояния их здоровья, профилактике различных заболеваний (зрения, осанки, плоскостопия, двигательной активности);
- повышению уровня физической подготовленности занимающихся и эффективному развитию двигательных способностей.

Всё это даст возможность теоретического обоснования программы для внедрения её в учебный процесс школьников в виде третьего урока физкультуры с оздоровительной направленностью.

Занятия фитнесом для детей разного возраста могут эффективно способствовать их оздоровлению, привле-

чению к занятиям физической культурой, повышению к ним интереса. Они содействуют формированию двигательной культуры: культуры тела, культуры движений, культуры телесного здоровья, разумной организации досуга, развлечения, самосовершенствования, ведения здорового образа жизни.

Используя в полной мере оздоровительный потенциал фитнеса в профилактике различных заболеваний, гиподинамии, общество получит наименее затратный и наиболее эффективный способ оздоровления детей школьного возраста [ 3, с. 109 ].

Таким образом, **детский фитнес можно рассматривать как общедоступную, высокоэффективную, эмоциональную систему целенаправленных оздоровительных занятий разной направленности на добровольной основе, исходя из интересов занимающихся, с целью достижения оптимального физического состояния, повышения физических кондиций, профилактики заболеваний, укрепления состояния здоровья и приобщения к здоровому образу жизни детей и подростков.**

По данным опроса школьников старших классов г. Санкт-Петербурга (более 2000) было выявлено, что наиболее популярными являются фитнес-технологии, основанные на оздоровительных видах гимнастики (ритмической, атлетической, восточных оздоровительных видов), аэробики, шейпинга, калланетики, стретчинга и др. Появившиеся сравнительно недавно такие направления фитнеса как фитбол-аэробика, степ-аэробика, йога-аэробика и др., также пользуются популярностью среди учащихся. 88,9% респондентов отметили, что уроки физической культуры будут более интересными, если в них включать современные направления фитнеса. Согласно опросу учащихся, фитнес-технологии занимают второе место по по-

пулярности среди секционных занятий в школе (после спортивных игр).

В результате проведённого опроса учителей физической культуры г. Санкт-Петербурга (153 человека) было определено, что 61% респондентов применяют технологии фитнеса как в уроках физической культуры, так и во внеклассной работе. Респонденты отмечают, что учащиеся с большим интересом занимаются разными направлениями фитнеса, однако для большей результативности, педагогам не хватает знаний по теории и методике внедрения фитнес-технологий в учебно-воспитательный процесс. 88% специалистов считают, что в современных условиях модернизации образования подготовка и переподготовка специалистов по оздоровительным видам физической культуры и фитнесу является актуальной, а внедрение фитнес-технологий в уроки физической культуры в школе — просто необходимы [ 1, с. 126 ].

В связи с этим в некоторых учебных заведениях, в частности на факультете «Физической культуры и спорта» Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, для учителей физической культуры проводятся курсы повышения квалификации «Фитнес-технологии в физкультурном образовании школьников».

Проведённый анализ научно-методической литературы, педагогические наблюдения, опрос, позволили экспериментально обосновать эффективность внедрения фитнес-технологий и программ в физкультурное образование школьников. Разработка новых фитнес-технологий включает наиболее эффективные, как зарубежные, так и отечественные достижения в области оздоровительной физической культуры, что позволяет их использовать с определённой целью в различных типах и видах образовательных учреждений, в том числе, специализированных коррекционных, а также в фитнес-центрах.

#### *Литература:*

1. Актуальные проблемы развития фитнеса в России: Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2009. — 260 с.
2. Менхин Ю.В., Менхин А.В. Оздоровительная гимнастика: теория и методика. Ростов н/Д: Феникс, 2002. — 384 с.
3. Сайкина Е.Г. Стратегическая роль фитнеса в модернизации физкультурного образования школьников: Монография. — Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2012. — 297 с.
4. Сайкина Е.Г. Фитнес в физкультурном образовании детей дошкольного и школьного возраста в современных социокультурных условиях: Монография. — Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2008. — 301 с.
5. Фитнес в модернизации физкультурного образования и его роль в оздоровлении населения России: Сборник материалов международной научно-практической конференции / Под общ. ред. Г.Н. Пономарёва, Е.Г. Сайкиной. — СПб.: Изд-во РГПУ им.А.И.Герцена, 2010. — 292 с.



## Учебно-методический комплекс по татарскому языку и литературе как часть поликультурного образования в рамках развития федеральных государственных образовательных стандартов

Закиева Лариса Рамилевна, учитель татарского языка и литературы  
МАОУ «СОШ №39 с углубленным изучением английского языка» (г. Казань)

**В** Концепции модернизации российского образования выдвигается задача развития у учащихся способности к сотрудничеству, созидательной деятельности, которая предполагает толерантность, терпимость к чужому мнению, умение вести диалог, искать и находить содержательные компромиссы. Появляются новые парадигмы образования, в том числе активно развивается внедрение Федеральных государственных образовательных стандартов образования, в которых педагогическая действительность отражается с помощью нового языка науки.

К числу планируемых результатов освоения основной образовательной программы отнесены такие личностные результаты, как готовность и способность обучающихся к саморазвитию, сформированность мотивации к учению и познанию, ценностно-смысловые установки учащихся, отражающие их индивидуально-личностные позиции, социальные компетентности, личностные качества; сформированность основ гражданской идентичности.

В основе реализации основной образовательной программы лежит системно-деятельностный подход, который предполагает воспитание и развитие качеств личности, отвечающих требованиям информационного общества, инновационной экономики, задачам построения российского гражданского общества на основе принципов толерантности, диалога культур и уважения его многонационального, полилингвального, поликультурного и поликонфессионального состава. [2, с. 4].

Решение данной проблемы возможно при условии реализации концепции поликультурного образования, которое нацеливает педагогическую деятельность на учет культурного разнообразия учащихся.

**Поликультурное образование** — важная часть современного образования, способствующая усвоению учащимися знаний о других культурах, уяснению общего и особенного в традициях, образе жизни, культурных ценностях народов, воспитанию молодежи в духе уважения инокультурных систем. [4, с. 11].

В современной лингвометодике признается необходимость включения национально-культурного компонента в преподавание языка как одного из важнейших путей трансляции национальной культуры, формирования личности, так как национальная культура несет в себе большой социально-педагогический потенциал, остающийся до конца не востребованным в предметах гуманитарного цикла. Особую значимость и актуальность приобретает культурологический аспект при преподавании татарского языка для русскоязычных учащихся.

Если в недавнем прошлом в методике обучения неродному языку превалировало грамматикализированное обучение как русскому, так и татарскому языкам с целью формирования языковой компетенции (знание системы языка, его функционально-речевых разновидностей, правильного образования, семантики, употребления и функционирования языковых единиц в речи, правил речеобразования), то сейчас курс взят на формирование коммуникативной компетенции. Но, как известно, языковая компетенция не могла обеспечить адекватного общения, для говорящего и слушающего недостаточно только овладения общим для них кодом, но и необходимо еще усвоение общих фоновых знаний, ибо коммуниканты должны знать, когда и что говорить, какие социолингвистические факторы использованы в каждой ситуации.

Становление полноценного полиязычного индивида зависит не только от взаимодействия родного и изучаемых языков, но и от не менее значимого в этом процессе взаимодействия соответствующих культур. Изучая язык и культуру другого народа, учащиеся усваивают образ мира, видят окружающую действительность несколько иначе, чем представляли до общения на языке носителей иноязычной культуры.

Приобщение к духовным ценностям, отражающимся в изучаемом языке и литературе (материалы устного народного творчества, тексты и др.), означает вхождение в иную культуру, так как в науке считается разрешенной проблема единства языка и культуры, языка и общества. Язык является хранителем национальной культуры, поэтому татарскому языку следует обучать не только как способу выражения своих мыслей, чувств, но и как источнику получения сведений о культуре татарского народа. Живой интерес к татарскому языку возникает у учащихся в том случае, если во время обучения параллельно вводятся материалы по страноведению (ономастике, топонимии) и по родной (русской) культуре. Такой подход имеет большое воспитательно-этическое значение для изучающих неродной язык, помогает выявлению общих закономерностей, а в конечном счете приводит к диалогу культур, гармоничному сосуществованию поликультурного социума.

Взаимоотношение человека с окружающим его миром соответствует понятию «картина мира». Сейчас в лингвистике также широко применяется понятие «национальная картина мира». Например, татарская национальная картина мира формируется под воздействием веками сложившихся обычаев, обрядов и традиций, а также географического местоположения, ярко характеризующего образ



жизни народа. Наш долг, как носителей языка, сохранить чувства любви, гордости и уважения к своим родным, сберечь традиции и культуру для последующих поколений, нести ответственность перед родом за сохранение родовой памяти. С этой целью на базе нашей школы проводится ежегодная Всероссийская гуманитарно-просветительская конференция «Генеалогия моей семьи».

Национальная картина мира не может формироваться без языка. Язык — орудие познания. Он фиксирует его результаты, отражает специфические национальные особенности видения мира. При описании языковой картины мира культурологический аспект находит свое отражение на всех уровнях языка, но особенно ярко он проявляется в составе лексики и фразеологии.

Лингвокультурологический аспект содержания обучения татарскому языку должен включать речевой этикет, татарские слова-реалии, национально-культурные компоненты языковых единиц. Слова-реалии охватывают национально-культурный пласт татарской лексики, т.е. это слова, словосочетания, называющие реальные объекты жизни, быта татарского народа; это слова и выражения, содержащие национально-культурный компонент и обозначающие предметы и явления татарского быта (алъяпкыч, калфак, белэзек, сандык, муенса), образцы татарского фольклора («Үги кыз», «Камыр батыр», «Шурәле»), религиозные понятия (сүрә, намаз, Корһән), праздники («Сабантуй», «Нәүрүз»).

Теперь процесс изучения и овладения одним или двумя, или даже тремя языками, взятыми отдельно друг от друга, не является целью. Целью становится развитие такого лингвистического репертуара, где есть место всем лингвистическим умениям.

Одной из программ развития образования, способствующих овладению данным репертуаром, является Программа международного образования AFS, проводимая под эгидой ООН и Совета Европы. С 1992 года AFS в России представляет Межрегиональный Благотворительный Общественный Фонд «Интеркультура». Сегодня в МАОУ «СОШ №39 с углублённым изучением английского языка» Вахитовского района города Казани обучаются иностранные студенты. Они изъявили желание изучать не только русский язык, но и татарский, после того, как узнали, что татарский язык является одним из государственных языков в Нашей Республике.

Прожив год в стране с другой культурой, языком и образом жизни, молодой человек получает возможность максимально реализовать все ранее скрытые способности, в том числе способность адаптироваться в любых условиях и общаться с людьми разных культур, взглядов и убеждений, ставить перед собой цели и достигать их. Выпускников программ AFS называют «Золотой фонд нации». Несомненное их преимущество в том, что они отлично знают не только язык, но и ментальность другой страны.

В этой связи уместно будет вспомнить слова Л.В. Щербы о том, что знание неродного языка помогает лучше

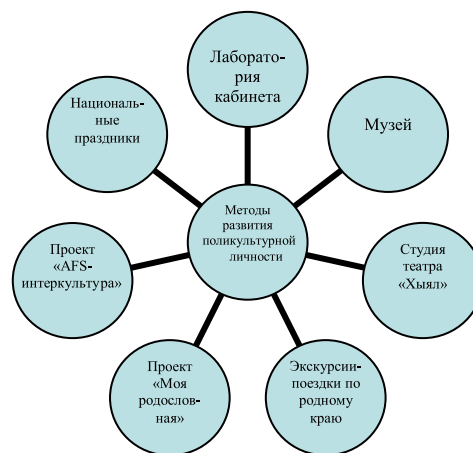
узнать особенности родного языка, представляет широкие возможности посмотреть на свой язык с другой стороны. «Если родной язык и культура являют собой основу социализации личности, осуществляемой в процессе интракультурного общения в рамках одной этносоциокультурной общности, то познание другого языка и культуры народа — его носителя открывает возможность интеркультурного общения и становления в процессе этого общения билингвальной (мультилингвальной) языковой личности». [3, с. 263].

Известно, что дети, изучающие иностранные языки, развиваются быстрее своих сверстников. При изучении неродного языка улучшается память, повышаются показатели IQ, развивается эрудиция. В нашей школе татарский язык преподаётся как иностранный. В Европе, где существует традиция изучать иностранные языки с малых лет, сформирована стройная система преподавания и оценки знаний по CEFR — общеевропейской шкале владения иностранными языками, по которой в ближайшем будущем предстоит обучать и татарскому языку.

Исходя из вышесказанного, представляю региональную модель системы образовательной деятельности по сохранению родного языка, а также обучению русскоязычных учащихся татарскому языку как неродному в условиях нашего города на примере своей школы №39.

Мы, учителя татарского языка и литературы, сами формируем учебно — методический комплекс на базе кабинета татарского языка.

Представляю схему работы нашего методического кабинета.



Кабинет татарского языка, оформленный в национальном стиле, оснащенный современным оборудованием, — главная учебная лаборатория поликультурного центра. Здесь накоплено значительное количество мультимедийных материалов, главным образом созданных в школе. Данный кабинет татарского языка в 2008 году занял I место в республиканском конкурсе кабинетов татарского языка, а в 2009 году на том же конкурсе стал победителем в номинации «Самый современно оснащенный кабинет».

1. Школьный этнографический музей тесно связан с учебной и внеклассной работой. Здесь проводятся не

только экскурсии, но и уроки татарского языка, встречи, выставки. Темы выставочных композиций музея: древние тюркские монеты, национальная одежда, история города Казань в открытках и т.д. То есть наглядно осуществляется лингвокультурологический аспект содержания нашего учебно-методического комплекса обучения татарскому языку. Этнографический музей школы №39 обозначен в составе Национального музея Республики Татарстан.

2. Кружок детского сценического искусства «Хыял» работает на базе кабинета с 2006 года. В основном инсценируются образцы татарского фольклора («Үги кыз», «Камыр батыр», «Шурәле»), а также произведения классиков татарской литературы. В 2009 году театральный коллектив школы №39 стал победителем в открытом городском фестивале школьных театральных студий им.Марселя Салимзянова.

3. Одним из проектов разработанного нами учебно-методического комплекса, направленного на воспитание поликультурной личности, также является «Туган төбәк» («Родной край»). Цель проекта — приобщение к истории культуры страны, посещение исторических мест Татарстана. Мы возем детей в Билярск, Булгары, Кырлай, где до сих пор бьется сердце и живет мысль гениев истории и литературы. Программа проекта разработана с учетом возрастных особенностей учащихся. Особенно ценно то, что в данной программе предлагается и система классных

часов, которая направлена на воспитание по-настоящему интересных, образованных, патриотически настроенных граждан города, республики. Воспитание чувства сопричастности к истокам очень важно, так как оно и помогает воспитывать культурную, толерантную личность.

4. Целью проекта «Моя родословная» является привлечение школьников к изучению родословной своей семьи, возрождение уважения к институту семьи. На сегодняшний день проведено пять Всероссийских конференций «История моей семьи — страница многовековой истории Отечества», изданы учебные пособия по генеалогии, получившие гриф МОиН РФ. Эти пособия переведены нами же и на татарский язык. Мы с гордостью можем сказать, что к изучению истории семьи мы привлекли более пяти тысяч россиян из 69 регионов России.

5. Следующий очень важный и современный международный проект, работающий на базе нашего учебно-методического кабинета, — «AFS — интеркультура». За годы работы в проекте (с 2008 года) у нас отучились ребята из Новой Зеландии, Таиланда, Италии, Чехии, Словакии, Черногории и др. В 2010/2011 учебном году обучаются учащиеся с Коста-Рики, Италии, Швейцарии.

6. Очередной пункт учебно-методического комплекса, направленный на решение полилингвальных и поликультурных проблем сегодняшнего дня, — традиционные национальные праздники. В школе ежегодно проводим Сабантуй, Нәүрүз, День Национальной кулинарии.

#### Литература:

1. Федеральный закон от 1 декабря 2007 г. №309-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в части изменения понятия и структуры государственного образовательного стандарта».
2. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года (распоряжение Правительства РФ № 1756-р от 29.12.2001 г.)
3. Харисов Ф.Ф. Основы методики обучения татарскому языку как неродному / Под ред. проф. Л.З. Шакировой. — СПб.: Филиал изд-ва «Просвещение», 2001. — 431 с.
4. Четина Т.Ю. Активные формы и методы обучения в процессе развития ключевых компетенций. Методическое пособие. — М., 2007. — 31 с.

## Метод проектов как средство развития школьников при обучении информатике и ИКТ

Звездина Анна Александровна, учитель информатики

МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №135» имени академика Б.В. Литвинова (г. Челябинск)

*Человек рожден для мышления и деятельности.*

*Римская пословица*

В проекте «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» подчеркнуто, что главной целью общего образования является воспитание, социально-педагогическая поддержка становления и развития высоконравственного,

ответственного, творческого, инициативного, компетентного гражданина России. Исходя из этого одна из задач школы — разностороннее развитие детей, их творческих способностей, ответственности, создание условий для самореализации личности. [2]

Таким требованиям, предъявляемым к содержанию современного образования, несомненно, отвечает метод проектов.

Проблема использования метода проектов в аспекте новых требований еще не до конца изучена. На предмете «Информатика и ИКТ» проектный метод помогает реализовать проблемное обучение, позволяет обучать самостоятельному мышлению и деятельности, системному подходу в самоорганизации, дает возможность обучать групповому взаимодействию, что отвечает новым стандартам второго поколения.

Метод проектов — не универсальный способ сразу решить все сложные педагогические задачи, он должен вписываться в общую систему личностно-ориентированного обучения. Такая система должна предусматривать помимо проектов, обучение в сотрудничестве, разнообразные проблемные методы, дифференциацию обучения. Это дидактическая система.

Важным считаем, что проектную технологию необходимо вводить постепенно. Если в 5–7 классах в урок включаются *элементы* проектного метода, то к 8 классу учащиеся уже работают над проектами осознанно.

Первые проекты учащиеся начинают создавать уже в 5 классе при изучении текстового и графического редакторов.

Освоение мультимедийных технологий в 5 классе — задача не из легких. Пятиклассники слишком малы, чтобы со всей серьезностью отнестись к изучению данной темы. Поэтому работу начинаем поэтапно, внедряя постепенно элементы метода проектов.

Например, работая с программой «Блокнот», пятиклассникам предлагается выполнить мини-проект по созданию картинки из символов, так называемой «Псевдографика».

В 6 классе, заканчивая изучать тему «Текстовый редактор», ученики сдают зачет в виде защиты проекта — печатной продукции по теме, изучаемой в учебном году, например по теме «Разработка поздравительной открытки». Вместе с детьми проходим следующие этапы проектирования:

1. Формулировка проблемы. По мнению учащихся, она состоит в следующем: «Можно купить для подарка очень красивую открытку, но точно такую может подарить и кто-то ещё».

2. Постановка задачи и цели проекта. Создать индивидуальный подарок для того, чтобы доставить радость человеку, которого хочешь поздравить.

3. Обсуждение результата проекта и процесса («Чего мы хотим и как этого достичь?»). Выявление необходимых для реализации проекта умений («Что нам понадобится, где и как это получить?»): ученики отвечают, что результатом их работы будет открытка-поздравление. Начнут они с создания индивидуальных макетов, а затем, используя свои навыки и умения при работе с текстовым редактором, выполняют макет на ПК.

4. Разрабатывается макет открытки. Данный этап

проекта учащиеся проделывают на листе бумаги. Для эффективности работы представляю им несколько готовых открыток. Анализируя расположение различных объектов на открытках, ученики создают свою модель.

5. Определяем навыки и умения необходимые для реализации проекта: — включить ПК; — загрузить программу; — определить поля страницы; — выбрать альбомную ориентацию листа; — разделить, если необходимо, лист на две колонки; — выбрать обрамление; — создать необходимые объекты — надпись, текст, рисунок, подпись; — разместить объекты согласно макету открытки. Алгоритмы действий, которые вызывают затруднение, прописываем в тетради, их практическое выполнение дети осваивают самостоятельно.

6. Выполнение проекта. Определение темы открытки, исследование готовой открытки, выделение её составных частей, создание собственного макета, реализация на ПК, распечатка полученных открыток, представление проекта.

Каждый учащийся показывает свою открытку и комментирует её содержание и оформление.

Данный проект всегда вызывает у учащихся большой интерес. Он относится к практико-ориентированным проектам, так как результат деятельности участников обозначен с самого начала проекта и ориентирован на социальные интересы самих участников.

В 5–7 классе после изучения темы «Алгоритмы и исполнители» можно организовать работу над проектом «Процессы». Цель проекта: произвести наблюдение за процессом, научить выделять основные этапы процесса, убедиться в их определённой последовательности. Задача проекта: выбрать процесс для проведения исследования, выделить основные этапы процесса, отобразить эти этапы графически, соблюдая их порядок. Это мини — проект. Его выполнение и защита рассчитаны на один урок. Такой проект может использоваться в форме домашнего задания. Можно организовать долгосрочный проект наблюдения за любым процессом, например, за изменением температуры, прорастанием зерна и так далее.

Результаты выполнения проекта:

— учащиеся самостоятельно на практике наблюдают исследуемый процесс и выделяют этапы его прохождения;

— отрабатываются навыки фиксации параметров процесса;

— выстраивается цепочка, звенья которой нельзя поменять местами, отсюда закрепление понятия «алгоритма».

Примерами проектов, реализуемых в 7 классе, могут быть рисунки и чертежи в графическом редакторе. У обучающихся формируются начальные навыки использования графического редактора не только для создания картинок, но и для выполнения чертежей и схем, создание моделей интерьера и т.д. Одним из проектов является может быть итоговая работа «Орнамент паркета» или «Визитная карточка». Подготовительным этапом работы над проектами является выполнение тренировочных упражнений для освоения основных приемов работы в растровом графиче-

ском редакторе, подготовка рисунка или открытки на бумаге. Практическая часть работы выполняется за компьютером с использованием изученных основных приемов работы в графическом редакторе: рисования прямых и кривых линий, окружностей и эллипсов, прямоугольников, операций копирования, вырезки, вставки фрагментов рисунка и других простейших операций. Отработка навыков работы в графическом редакторе с использованием метода проектов позволяет добиваться лучших результатов, чем при работе с обычными упражнениями.

Далее, при изучении более сложного графического редактора в 10 классе (Corel и Photoshop) дети применяют полученные ранее знания по созданию проектов.

Знания, полученные во время изучения графического редактора, применяются и при создании презентаций

В проекте «Кроссворд», выполняемом учениками 7–9 класса, кроссворд служит для проверки знаний не только того, кто его разгадывает, но также и для того, кто его создаёт. Тип проекта: практико-ориентированный. Планируемый результат: создание и оформление тематического кроссворда в текстовом процессоре Word. Цели: учащимся предстоит, используя навыки работы со шрифтами и таблицами самостоятельно освоить технологию создания кроссвордов.

Продолжительность: два урока

Ход проекта:

- 1) определение темы вопросов для кроссворда;
- 2) отбор материала, его анализ и составление вопросов с ответами;
- 3) создание макета кроссворда на бумаге;
- 4) создание кроссворда на ПК, при оформлении кроссворда можно использовать вставку рисунков, символов, автофигур.
- 5) Запись вопросов и ответов к кроссворду;
- 6) Представление результатов работы учителю.

В ходе выполнения проекта роль учителя состоит в организации самостоятельной познавательной, творческой и практической деятельности учащихся. Ученики могут обратиться за помощью и к своим товарищам. Причём, помогающий получает при этом не меньшую помощь, чем обратившийся к нему, поскольку его знания закрепляются именно при объяснении своему однокласснику. Лучшие работы распечатываются и используются учителями-предметниками на уроках. Такие проекты позволяют получить оценки сразу по нескольким предметам. Они наглядно показывают учащимся практическую ценность приобретённых ими знаний.

Проекты, реализуемые в 8 классе: обучающие презентации в среде Microsoft Power Point. Создание презентаций — ещё один значимый пример применения метода проектов в курсе ИКТ. В работе делаем акцент на приоритет деятельности исследовательского, поискового, творческого характера.

На первых уроке учащихся знакомятся с этапами создания презентаций (от планирования до защиты). Некоторые школьники приходят уже с начальными знаниями.

Учащиеся при изучении основных возможностей программы Power Point, параллельно реализуют проекты: «Это Я!», «Нанотехнологии», «Устройство компьютера», «Системы счисления». и др. Необходимую им информацию они берут из книг, сканируя её, или из Интернета. Ребята с удовольствием подбирают материал для своих проектов. Изучение темы завершает защита проектов.

В случае создания полноценной презентации по темам школьных предметов, ученик (или малая группа) могут получить отметку не только по информационным технологиям, но и по тому предмету, по теме которого выполнялась презентация. Научившись создавать презентации, наши учащиеся активно включаются в проектную деятельность по другим предметам: математике, русскому языку, ОБЖ, биологии, МХК, истории, иностранному языку. Практика показала, что метод проектов дает положительные результаты: даже после более чем годичного перерыва учащиеся делают интересные и качественные презентации.

Проекты, реализуемые в 9–11 классах: web-сайты, буклеты, проекты, созданные в приложении Corel Draw, Movie Maker и другие. Проекты реализуются по заранее представленным требованиям. Перед работой над проектами учащиеся знакомятся с критериями оценок.

Весь курс обучения информатике и ИКТ школе можно представить в виде большого межпредметного проекта, в котором выделяются более мелкие проекты, как индивидуальные, так и групповые. У каждого учащегося накапливается банк работ. За 5–11 класс формируется электронная база достижений и всех выполненных работ, которые хранятся на школьном сервере.

Все проекты предполагают как компьютерную, так и предварительную безкомпьютерную технологию реализации. Так, работу над проектом «Календарь» (10 класс, программа Photoshop) начинаем с создания макетов календаря на обычном альбомном листе, и только потом выполняем аналогичную работу на компьютере.

В старшей школе в курсе «Информатика и ИКТ» программой предполагается проведение практикумов — больших практических работ, ориентированных на получение целостного содержательного результата, осмысленного и интересного для учащихся. Для этого в нашей школе выделяется второй час в неделю за счет национально-регионального компонента.

При работе над темой «Информационная технология хранения данных» учащимся объявляется, что результатом изучения этой темы станет создание и защита индивидуальных проектов — баз данных. Учащиеся тем самым приобретают не только необходимые знания умения и навыки по данной теме, но и возможность самостоятельно пройти все этапы и создать свою индивидуальную БД.

Примеры информационных проектов — это презентации, базы данных, разработка и создание тестов (в средах Power Point, MS Access, MS Excel). Часто такие проекты становятся началом более объемных, выполня-

емых во внеурочное время.

Отчетным проектом в 10 классе является создание личной странички выпускника на школьном сайте. Этот проект дети называют по-разному: «Личная страничка ученика...», «Портфолио...» и др. При создании Web-сайта учитель ставит цель, оговаривает требования к проекту и по ходу работы консультирует учащихся. Дети самостоятельно продумывают структуру, подбирают ин-

формацию, фотографии, разрабатывают концепцию сайта. Основная работа над проектом осуществляется дома. (Примеры проектов можно увидеть на сайте <http://sc135/sc135/students.php>).

Нами разработаны примерные темы проектов для учащихся 5–11 классов, которые могут быть использованы другими учителями в своей работе.

#### ПРИМЕРНЫЕ ТЕМЫ ПРОЕКТОВ

№	Раздел	5–6–7 классы	7–8–9 классы	10–11 классы
1	Информация и информационные процессы	Проект «Занимательные задачи и ребусы» Проект «История письменности»	Создание и оформление сборника задач на тему «Измерение информации»	Создание проекта «Философия и информатика»
2	Представление информации	Мини-проект (парная работа) «Шифровальщик». Создание задачника (групповая работа) «Метод координат»	Создание обучающей презентации на тему «Мои увлечения»	Создание теста по теме «Представление информации» средствами Excel.
3	Компьютер как универсальное устройство обработки информации	Создание сборника кроссвордов «Все об ЭВМ»	Проект «Поколения ЭВМ» Создание обучающей презентации «Устройство ЭВМ»	Проект Стенд «Устройство компьютера» (из неработающих деталей комп.).
4	Алгоритмы и исполнители	Работа с LEGO-роботами. «Процессы»	Создание задачника для программирования в среде Кумир	Создание программ в среде программирования Pascal. Работа с LEGO-роботами.
5	Формализация и моделирование	«План моей комнаты»	Создание проектов по теме «Моделирование» (Паркет, задачи на построение)	Создание проекта «База данных».
6	Обработка текста	Проект «История письменности», «Открытка»	Проект «Визитка»	Проект «Школьная газета», «Буклет «Моя школа»
7	Обработка графики	Мини-проект «Поздравительная открытка», «День Победы», «План комнаты», «Визитка»	Проект «Чертеж», творческий проект «Логотип».	Проект «Календарь», «Коллаж»
8	Мультимедийные технологии	Мини проект «Сказка» (технология смена слайдов). Создание презентаций с использованием гиперссылок.	Создание обучающей презентации. Создание анимационного фильма (на одном слайде средствами MS Power Point)	Создание видеороликов с помощью MovieMaker
9	Обработка числовой информации	Проект «История систем счисления».	«Калькулятор для двоичной системы счисления в Excel»	Создание тестов по теме «Обработка числовой информации». Средствами Excel.
10	Коммуникационные технологии	-	«Социальные сети. За и против»	Создание личной странички учащегося
11	Информационные системы	-	-	Создание групповых проектов «База данных»



Итогом работы над любым проектом является продукт, который разработали участники проектной группы (или индивидуально) для разрешения поставленной проблемы. На завершающем этапе проект требует презентации своего продукта.

В нашей школе организован свой способ для защиты проектов — открытая научно-исследовательская конференция молодых исследователей «Литвиновские чтения». Победители конференции в дальнейшем, участвуют в различных конкурсах, конференциях, как городских, региональных, так и на всероссийских и международных.

Нами написан элективный курс «Научно-исследовательская деятельность учащихся» и модуль по заданию ЧИППКРО для преподавателей «Организация проектной и исследовательской деятельности».

Применение метода проектов позволяет обучающимся полноценно осмыслить и усвоить учебный материал, формирует

самостоятельность и инициативность школьников. Если выпускник школы приобретает навыки проектной деятельности, он оказывается более приспособленным к жизни, умеющим адаптироваться к изменяющимся условиям, ориентироваться в разнообразных ситуациях, работать в различных коллективах.

На наш взгляд, информатика именно тот предмет, где в наибольшей степени возможно разумное применение метода проектов. Обучение для учащихся превращается в увлекательную захватывающую деятельность.

Исходя из требований стандартов второго поколения, можно сделать вывод, что метод учебного проекта способствует развитию самостоятельности ученика, формированию ключевых компетенций, а также универсальных учебных действий. Следовательно, проектное обучение может рассматриваться в целом, как средство саморазвития личности.

### Литература:

1. Алексеев Н.Г. Проектирование и рефлексивное мышление // Развитие личности. 2002, №2
2. Данилюк А.Я., Кондратов А.М. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. — М.: Просвещение, 2009.
3. Иванов Д. Компетентности и компетентностный подход в современном образовании. — М.: Чистые пруды, 2007.
4. Кондаков А.М., Кузнецов А.А. Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования. — М.: Просвещение, 2008.
5. Лукьянова М.И., Разина Н.А. Личностно ориентированный урок: конструирование и диагностика. — М.: Педагогический поиск, 2006.
6. Полат Е.С. «Метод проектов» [http://www.iteach.ru/courses/metodika/a\\_2wn3.php](http://www.iteach.ru/courses/metodika/a_2wn3.php)
7. Поташиник М.М. Требования к современному уроку. — М.: Центр педагогического образования, 2008
8. Хуторской А.В. Практикум по дидактике и современным методикам обучения. — Питер, 2004.

## Культурно-познавательный туризм в образовательной деятельности учреждений дополнительного образования

Кирюханцев Кирилл Андреевич, студент;  
Гизатова Ирина Алексеевна, старший преподаватель  
Шадринский государственный педагогический институт

Отечественная система дополнительного образования детей сложилась на базе внешкольных учреждений. Возникновение первых внешкольных учреждений для детей в России связано с именами С.Т. Шацкого и А.У. Зеленко. Они одними из первых в России обозначили проблему создания специальной архитектуры для детей и стремились решить ее на практике.

Вопрос, что же важнее: воспитание или образование всегда волновал человечество. Сегодняшняя цивилизация достигнута с помощью высокого научно-технического прогресса, что, безусловно, требует от человека знаний, которые приобретаются в результате обучения, но при этом нельзя забывать, что личность должна все-сторонне развиваться в общении, культуре, игре, досуге.

Полноценная личность не может вырасти только на обязанностях, она должна формироваться и на личных, досуговых интересах.

Во всех сферах социальной жизни происходят серьезные изменения, которые затрагивают широкий спектр отношений общества и личности. С одной стороны эти отношения становятся более жесткими, требующими конкурентоспособности всех субъектов этих отношений, с другой — дают возможность для свободного самоопределения, самореализации человека на основе адекватного выбора способов решения своих социальных проблем.

В настоящее время активно формируются рыночные отношения в России, что оказывает существенное влияние на систему образования. Значительное место в си-

стеме образования, имеет дополнительное образование.

Дополнительное образование детей — составная (вариативная) часть общего образования, сущностно — мотивированное образование, позволяющее обучающемуся, приобрести устойчивую потребность в познании и творчестве, максимально реализовать себя, самоопределившись профессионально и личностно (И.Г.Бигдаш).

В нашей стране функционирует очень много разнообразных учреждений дополнительного образования — Дворцы, Дома детского творчества, лагеря, детские парки, спортивные, музыкальные, художественные школы, детские театры, кинотеатры, а также многие другие внешкольные объединения и организации.

Педагогические основы деятельности этих воспитательных учреждений разработаны в трудах многих ученых-педагогов. Общие основы воспитательной работы в них освещены в публикациях Т.Е. Конниковой, Э.Г. Костяшкина, И.С. Марьенко, Л.И. Новиковой, Х.Й. Лийметса, Б.Е. Ширвинда, М.Б. Коваль и др.

Сегодня не только Россия, все мировое сообщество нуждается в людях, способных преобразовать мир, создать гармоничное общество, в котором каждый человек гражданин, воспитанный на гуманистических идеалах и принципах, осознающий свою ответственность за все, происходящее на Земле. Необходимым условием развития этих процессов является активизация познавательной сферы школьников, то есть процесса, в результате которого происходит формирование личности человека, который умеет творчески решать задачи, самостоятельно критически мыслить, вырабатывать и защищать свою точку зрения, непрерывно пополнять и обновлять свои знания и применять их в процессе жизнедеятельности.

Необходимость целенаправленного формирования в процессе обучения способностей, активизации познавательной сферы учащихся раскрываются в работах Д.Б. Богоявленской, А.Н. Лука, Я.А. Пономарева, Б.М. Теплова, О.К. Тихомирова, А.Т. Шумилина И.Г. Бигдаш, Л.М. Николаева, Б.З. Вульфова, М.М. Поташник, С.С. Гриншпун, В.О. Кутьев, Л.Б. Новикова и т.д.

Система дополнительного образования детей основана на принципе добровольного участия в деятельности детских объединений и в мероприятиях, которые проводят учреждения дополнительного образования. В связи с этим создание возможностей для свободного выбора детьми привлекательных для них видов деятельности является необходимым условием самого существования учреждения дополнительного образования. С этой точки зрения система дополнительного образования обладает более благоприятными возможностями по сравнению со школой, в которой неизбежна достаточно жесткая регламентация целей, содержания и условий образовательной деятельности.

Возможности для формирования у детей опыта выбора, которыми обладает система дополнительного образования, отличаются не только более высокой степенью свободы выбора, но и объектами выбора. Дома творче-

ства, экологические центры, спортивные школы и другие учреждения дополнительного образования могут предложить учащимся различные виды практической, в том числе и творческой деятельности, в рамках которой возможны различные уровни достижения (условно говоря, от олимпийских рекордов до формирования навыков самообслуживания). Есть и возможность выбора темпов своей образовательной деятельности (точнее, темпов продвижения в избранном виде деятельности), нередко — ее режима (дни, часы занятий) и даже педагогов.

Система дополнительного образования обладает большими возможностями для совершенствования общего образования, его гуманитаризации. Все виды добровольных детских объединений, независимо от их профиля, способствуют развитию у детей способности к самопознанию и самоопределению. Они дают опыт общения со специалистами в различных видах практической деятельности.

В условиях учреждения дополнительного образования такой опыт всегда выступает как опыт «соприкосновения» духовных миров детей и педагогов, поскольку педагоги в этой системе имеют возможность быть менее «функциональными» по сравнению со школьными учителями. Сама атмосфера, принятый стиль поведения, внешняя обстановка становятся факторами приобщения детей к ценностям духовной культуры родного края.

Одной из эффективных форм воспитания такой личности в процессе дополнительного образования является организация культурно-познавательного туризма.

Культурно-познавательный туризм — это деятельностно-ориентированный интерактивный процесс, в ходе которого происходит комплексное всестороннее изучение школьниками родного края, активизирующее познавательную деятельность детей, имеющее целью развитие личности школьника. Именно в сфере культурно-познавательного туризма происходит приращение витатенного опыта школьников путем освоения ими ближайшего жизненного пространства.

В русскоязычном словаре терминов «культурно-познавательный туризм» заменяется термином «культурный туризм». Под понятием культурного туризма понимается потребность духовного освоения и духовного присвоения культуры мира через его посещение, непосредственное постижение и переживание разных культур в различных местах, где лично увиденное становится достоянием, принадлежностью мысли и чувств туриста, изменяя горизонты его восприятия.

Культурно-познавательный туризм является неотъемлемой частью учебно-тематических экскурсий, которые играют важную роль в формировании гуманистического, патриотического воспитания, расширение знаний, оздоровления и физического развития детей и молодежи. Учебно-тематическая экскурсия выступает как дополнительный педагогический процесс, в котором сочетаются обучение и духовно-нравственное воспитание. Воспитательные возможности экскурсий определяются как их содержанием, так и широким тематическим спектром (ком-

плексные, обзорные, исторические, военно-исторические, литературные, архитектурные и т.д.).

Экскурсия — методически продуманный показ достопримечательных мест, памятников истории и культуры, в основе которого лежит анализ находящихся перед глазами экскурсантов объектов, а также умелый рассказ о событиях, связанных с ними.

Однако только к этому сущность понятия «экскурсия» сводить было бы не правильно. Рассмотрим несколько формулировок термина «экскурсия», которые были опубликованы в различных изданиях за последние 70 лет.

Первая из них выглядит так: «Экскурсия — есть прогулка, ставящая своей задачей изучение определенной темы на конкретном материале, доступном созерцанию» (М.П. Анциферов, 1923 г.)

Подробное пояснение термину «экскурсия» дает Большая советская энциклопедия (1933 г.): «одним из видов массовой культурно-просветительной, агитационной и учебной работы, имеющей целью расширение и углубление знаний подрастающего поколения».

В Толковом словаре русского языка (под руководством Л.Н. Ушакова, 1940 г.) слово «экскурсия» поясняется как «коллективная поездка или прогулка с научно-образовательной или увеселительной целью».

Культурно-познавательный туризм является неотъемлемой частью учебно-тематических экскурсий, которые играют важную роль в формировании гуманистического, патриотического воспитания, расширение знаний, оздоровления и физического развития детей и молодежи. Учебно-тематическая экскурсия выступает как дополнительный педагогический процесс, в котором сочетаются обучение и духовно-нравственное воспитание. Воспитательные возможности экскурсий определяются как их содержанием, так и широким тематическим спектром (комплексные, обзорные, исторические, военно-исторические, литературные, архитектурные и т.д.).

Культурно-познавательные экскурсии учащихся должны стать частью учебно-воспитательной системы образовательного учреждения. Их нужно рассматривать как сильнейшее образовательное и воспитательное средство, позволяющее на практике ознакомить молодое поколение с природным наследием, историей и культурой

родного края, развивать в детях эстетические чувства, любовь к Родине, отзывчивость к высшим интересам духовности и нравственности.

Познавательные экскурсии учащихся должны стать частью учебно-воспитательной системы образовательного учреждения. Их нужно рассматривать как сильнейшее образовательное и воспитательное средство, позволяющее на практике ознакомить молодое поколение с природным наследием, историей и культурой родного края, развивать в детях эстетические чувства, любовь к Родине, отзывчивость к высшим интересам духовности и нравственности.

Итак, культурно-познавательный туризм охватывает собой посещение исторических, культурных или географических достопримечательностей. Культурно-познавательный туризм — является самым популярным и массовым видом туризма. Основная цель таких путешествий — изучение культурного наследия какой-либо страны, ознакомление с туристскими достопримечательностями (памятниками истории, архитектуры, искусства; природными и этническими особенностями; современной жизнью народа и т.п.).

Культурно-познавательный туризм позволяет развивать внутренний мир человека, расширяет его кругозор, путешественник имеет возможность познакомиться с представителями различных культур, этническим наследием разных народов. Так, исследователи Н.В. Анчукина и О.С. Москвина дают следующее его определение: «Культурно-познавательный туризм представляет собой путешествия с целью ознакомления с культурно-историческими и архитектурными ценностями региона, а также с местными традициями и изделиями народных промыслов».

Таким образом, культурно-познавательный туризм помогает освоить многомерный социокультурный опыт, то есть представлений, символов, традиций, стереотипов и образцов деятельности. Он позволяет, с одной стороны, понять школьнику ту или иную картину мира, которая присуща данному конкретному социуму, удовлетворить чувство культурной идентичности стране, народу, государству, родному краю, с другой стороны активизировать дополнительное образование, в процессе которого происходит формирование гармонично развитой личности.

#### Литература:

1. Боровиков, Л.И. Педагогика дополнительного образования [Текст] / Учебно-методическое пособие для руководителей детских творческих объединений / Л.И. Боровиков. — М.: Изд. 2-е, стереотип, 2002
2. Голованов, В.П. Методика и технология работы педагога дополнительного образования [Текст] / В.П. Голованов. — М.: Издательство «Академия», 2004
3. Евладова, Е.Б., Логинова, Л.Г. Организация дополнительного образования детей: Практикум [Текст] / Учебное пособие для студентов учреждений среднего профессионального образования. / Е.Б. Евладова, Л.Г. Логинова. — М., 2003
4. Еременко, Н.И. Дополнительное образование в образовательном учреждении [Текст] / Н.И. Еременко. — М.: Издательство «Корифей», 2007

## Создание «протяжённой среды» как фактора нравственного развития школьника

Некрасова Татьяна Анатольевна, учитель  
ГБОУ СОШ №423 (г. Москва)

**А**ктуальность. Период конца XIX начала XX века — время падения нравственной культуры в обществе. Нравственность — это внутренние установки человека, определяющие его отношение к людям и поступки. В результате процессов технизации, информатизации, меркантилизации произошла подмена нравственных ценностей. Деньги, техника вытеснили ценность человека. Данная тенденция имеет мировой масштаб.

Целью исследования являлась разработка методики создания «протяжённой среды» как фактора нравственного развития школьника.

Объект исследования — нравственное воспитание школьника.

Предмет исследования — создание «протяжённой среды» как фактора нравственного развития.

Гипотеза исследования — создание «протяжённой среды» гарантирует качество формируемых нравственных отношений.

В исследовании участвовало 65 учащихся 4-ых классов средней общеобразовательной школы в возрасте 9—10 лет.

Методика «протяжённой воспитательной среды» это инициированное педагогом одновременное проживание ребёнком в школьной и семейной группах ценностных отношений как естественных характеристик этих групп. Речь идёт о протяжённости школьной среды в среду семейную с целью гармонизации воспитания, так как именно семья несёт в себе царствующие в обществе идеалы, мнения, привычки.

Приведём пример такой методики. Пусть в её основе лежит предмет «Литературное чтение», так как именно литература предлагает множество жизненных ситуаций, с которыми учащиеся и их родители сталкиваются повсеместно и которые ставят этические проблемы.

Цель такой методики — расширение этической среды как фактора нравственного воспитания школьника.

Задачи методики:

- организовать дружеское сотрудничество родителей и детей;
- выстроить систему проведения цикла тематических литературных мероприятий;
- создать условия свободного поведения человека в различных предлагаемых ситуациях;
- организовать свободную дискуссию, обсуждение и осмысление нравственных ценностей.

Этапы работы:

- Определение тематики праздника и списка произведений для чтения;
- Работа с деревом «Прочитай-ка».
- Разработка сценария Праздника;

- Организация акта приглашения родителей на Праздник;
- Проведение Праздника;
- Подведение итогов.

Рассмотрим подробнее каждый из представленных этапов.

**Определение тематики праздника и списка произведений для чтения.** В начале учебного года на родительском собрании педагог

представляет родителям список авторов для проведения будущих Праздников. Все авторы представлены в курсе литературного чтения. Но для семейного чтения предлагаются произведения, не включенные в школьную программу. Так например, за период с 2010 года по 2012 год были проведены следующие праздники: «**Творчество К.И. Чуковского**»,

«**Творчество А.С. Пушкина**», «**Творчество Н.Н. Носова**», «**Творчество Г.Х. Андерсена**», «**Творчество И.А. Крылова**», «**Творчество С.Я. Маршака**». Произведения подбираются таким образом, чтобы в них отражались различные жизненные ситуации, проявлялась вся гамма возможных отношений, проанализировав которые на Праздниках, семья смогла бы раскрыть своё отношение к природе, жизни, другому человеку, обществу. Например, в произведении Г.Х. Андерсена «Ель» обсуждалось отношение человека к природе, в произведении «Девочка со спичками» — отношение к другому человеку, в произведении С.Я. Маршака «Ежели вы вежливы» — отношения к окружающим, «Кот и лодыри» — отношение к себе, к жизни, понятие «достоинство»

В ходе обсуждения определяется конечный план проведения тематических литературных Праздников на учебный год в период со 2-го по 5-ый семестры. При определении плана проведения Праздников на год формируется актив родителей, которые по собственному желанию захотели принять участие в разработке того или иного сценария. Также может планироваться в течение семестра посещение библиотек, театров, музеев, чья деятельность связана с темой семестра.

**Работа с деревом «Прочитай-ка».** В классе находится нарисованное на листе формата А1 яблоня, на которой располагаются нарисованные яблоки. На каждом «яблоке» прикреплена фотография ребёнка. В начале семестра учащимся раздаются списки произведений того автора, творчеству которого посвящён данный семестр. Аналогичные списки прикрепляются на «яблоко» каждому ребёнку. По ходу прочтения дети могут отмечать на своих «яблоках» прочитанные ими произведения. Таким образом организуется публичный просмотр, как идут дела с чтением книг.

**Разработка сценария Праздника.** Разработка сценария Праздника происходит при сотрудничестве учителя и актива родителей. Обсуждаются форма проведения Праздника, смена видов деятельности, учитываются возрастные особенности детей. Структура праздника, при всём его разном содержании, едина: пролог, экспозиция, практикум, рефлексия.

**Проведение Праздника.** Удобнее всего проводить праздник в последнюю субботу семестра. В роли ведущих могут выступать и родители, и учащиеся, и учитель. Обязательной составной частью мероприятия является представление информации об авторе и его творчестве. Затем чередуются различные формы работы: викторины, отгадывание загадок и ребусов, работа в группах по разгадыванию кроссворда, эстафеты, инсценировка, конкурс рисунков и многое другое, что позволяет проверять качество прочтения учащимися заданного материала, обсудить, осмыслить жизненные ситуации, которые иллюстрирует автор в своих произведениях, определить нравственные позиции. Учащиеся с огромным удовольствием разыгрывают сценки из прочитанного, отвечают на сложные вопросы, коллективно стараются выполнить предложенные задания. В конце праздника определяется победитель или победители, награждаются все участники. Традиционным завершением Праздника является семейное чаепитие.

**Подведение итогов.** По итогам работы за год издаётся иллюстрированный журнал, в котором представлены на-

звания всех мероприятий, фамилии организаторов, собраны фотографии, иллюстрирующие данные мероприятия.

Проведённый статистический анализ работы по данной методике за 2010–2011 учебный год и 1, 2 – ой семестры 2011–2012 учебного года показал следующее:

- показатель количества человек, принимавших участие в мероприятиях, возрос с 64 % до 84 %;

- показатель количества учащихся, принимавших участие в мероприятиях, увеличился с 44 % до 91 %;

- показатель количества родителей, принимавших участие в мероприятиях, увеличился с 56 % до 77 %.

Также анкетирование, проведённое среди учащихся и родителей, показало, что данная система находит полную поддержку родителей и учащихся.

92 % анкетированных поддержали идею проведения тематических внеклассных мероприятий;

85 % взрослых отметили, что данная система усилила сплочённость, контактность родительского коллектива между собой;

69 % взрослых ответили, что данная система изменила в положительную сторону отношение родителей к работе учителя.

Для оценки эффективности создания «протяжённой среды» как фактора нравственного воспитания проводился сравнительный анализ контрольной и экспериментальной групп на основе методики недописанного предложения [1, с. 104] Результаты представлены в таблице.

Группы/ предлагаемые ситуации	Контрольная группа 1	Контрольная группа 2	Экспериментальная группа
1. Утро. Я зашёл в школу. Я...	9%	5%	86%
2. Утро. Я зашёл в свой класс. Я ...	22%	25%	82%
3. Она отвечала у доски. Сделала ошибку. Все смеялись. Я ...	61%	75%	100%
4. Шёл урок. Вошёл старшеклассник. Я ...	26%	50%	95%
5. Я шёл по коридору. Ученик младшего класса случайно толкнул меня. Я ...	91%	75%	95%
6. Я с классом шёл в столовую. Мы подошли к двери. Я ...	35%	30%	73%
7. Я узнал, что моя одноклассница оказалась в больнице. Я ...	83%	100%	100%
8. Шёл урок математики. Один ученик забыл учебник	57%	100%	100%
9. Я узнал, что у моего одноклассника заболела собака. Я ...	91%	60%	95%
10. Закончился последний урок. Я ...	0%	20%	45%

Результаты анализа показали, что создание «протяжённой воспитательной среды» гарантирует качест-

венность формируемых нравственных отношений, стержневым из которых является отношение к человеку, так



как именно отношение к человеку служит основанием для общей оценки воспитанности. Также по данным проведённого исследования можно сделать вывод, что процесс нравственного становления ребёнка в «протяжённой

среде» протекает быстрее и безболезнее, чем в обстоятельствах противоречивости или противостояния двух сфер жизни ребёнка.

#### *Литература:*

1. Щуркова Н.Е., Мухин М.И., Желаннова А.В. Новое воспитание в новой школе / Под общ. ред. Н.Е. Щурковой. — М.: АРКТИ, 2012. — 264 с.
2. Щуркова Н.Е. Нравственные основы жизни человека: учебное пособие для 4–5 классов. — Самара: Издательство «Учебная литература»: Издательский дом «Фёдоров», 2012. — 192 с. ил.

## Особенности формирования культуры безопасности школьников на дороге

Пожарская Лилия Арслановна, аспирант

Набережночелнинский государственный педагогический институт имени З.Т. Шарафутдинова

Безопасность дорожного движения детей и подростков является одной из наиболее острых проблем не только для России, но и во всем мировом пространстве. Число автомобилей на дорогах планеты растет небывалыми темпами. Россия вступила в период масштабной автомобилизации. Меняются привычные понятия мобильности населения, постоянно растет интенсивность транспортных потоков, осваиваются новые территории, на дороги выходят более скоростные, более мощные машины.

На этом фоне все острее становятся и проблемы связанные с ним. Со все возрастающей тревогой человечество говорит о невосполнимых потерях, которые оно несет в результате дорожно — транспортных происшествий. Гибель на дорогах становится поистине национальным бедствием. Необходимость формирования культуры безопасности (ноксологической культуры) школьников на дороге определяется тем, что если сейчас не будут приняты необходимые меры, то уже к 2030 году число погибших может достигнуть 2,4 млн. человек [1].

Наиболее уязвимым звеном в дорожной безопасности, безусловно, является категория — дети и подростки. Отсутствие систематически организованной профилактики в учебно-воспитательном процессе, приводит к безвременным потерям. А ведь именно школа и дошкольное учреждение обладают огромным организационным ресурсом: ни одно подрастающее поколение не проходит мимо системы общего образования, через их стены проходят практически все люди.

Основными социальными институтами, призванными обучать и воспитывать подрастающее поколение, являются дошкольные и общеобразовательные учреждения. Поэтому, создание организационно-педагогических условий профилактики детского дорожно-транспортного травматизма, куда следует отнести ноксологическую культуру, необходимо рассматривать в числе наиболее актуальных, как требующих обеспечения теоретических и на-

учно-обоснованных исследований в данной области [4].

Несмотря на сложнейшую демографическую ситуацию в стране, которой способствует и высокая травматированность и смерть на дорогах, до сих пор на уровне государственной власти не решены вопросы введения в общеобразовательных учреждениях отдельной дисциплины по основам безопасности дорожного движения. Некоторое время назад эти вопросы решались в отдельно взятом регионе — Краснодар, Ростов, Татарстан. Но с принятием единого образовательного стандарта на территории России объем получаемых знаний в рамках учебных уроков значительно сокращен.

Ноксологическая культура школьников на дороге должна быть нацелена на защиту жизни и здоровья участников движения [5]. Однако проблемам воспитания у подрастающего поколения дисциплинированности и высокой культуры поведения на дорогах, улицах и транспорте до настоящего времени уделяется недостаточное внимание.

Постоянно сталкиваясь, и не только при регистрации дорожно-транспортных происшествий, с большим количеством пострадавших на дорогах, сотрудники государственной инспекции безопасности дорожного движения (ГИБДД) много лет пытаются поднять эту проблему перед обществом. Эффективность решения проблемы связано, в первую очередь, с тем, что педагогическое общество не является активным проводником идей безопасности дорожного движения детей и подростков, и всегда считало это задачей сотрудников ГИБДД. Кроме того, существовавшая политика замалчивания информации в нашей стране способствовало тому, что негативное состояние безопасности дорожного движения стало одним из острых социально — экономических и демографических проблем, представляющих угрозу национальной безопасности [1].

Проблема ноксологической культуры школьников на дороге связана еще и с тем, что эта проблема решается

каждым ведомством самостоятельно: между системой образования и ГИБДД многие годы существовало отчуждение [3]. Совместное решение проблемы, интеграция усилий педагогической общественности и сотрудников ГИБДД в условиях образовательного пространства должно стать гарантом снижения уровня травматизма и смертности среди школьников.

Для проблемы увеличения смертности от дорожно-транспортных происшествий (ДТП) присущи несколько группы факторов: связанные с поведением водителей и пешеходов; связанные с состоянием транспортного средства; связанные с дорожными условиями.

Первая группа факторов непосредственно связана с социально-психологическими, педагогическими, юридическими и медицинскими предпосылками. Это и управление автомобилем в нетрезвом состоянии, превышение допустимой скорости, несоблюдение требуемой дистанции между автомобилями, нарушение правил обгона и проезда перекрестков, выезд на левую сторону дороги и следование не в соответствующем ряду, невнимательность, нарушение правил перевозки людей; низкий уровень правосознания и культуры населения в области дорожного движения, не уважительное отношение к Правилам и нормам, а также недостаточная дисциплинированность, чувства долга и личной ответственности за свое поведение в процессе дорожного движения. Если первые из указанных предпосылок являются лишь сопутствующими, то человеческий фактор всегда и во всем имеет приоритетное значение.

Ко второй группе относятся те, что связаны с состоянием транспортного средства, а также несовершенные дороги, высокие показатели автомобилизации и, соответственно, интенсивность движения на дороге.

К третьей группе предпосылок относят недостаточный уровень освещенности улиц и дорог; недостатки в устройстве улиц и в организации движения; несовершенство дорожной разметки; метеорологические условия и т.п.

К *социально-педагогическим предпосылкам* необходимости формирования ноксологической культуры школьников на дороге выступают: необходимость удовлетворения социального заказа (государства, общества, школы) в безопасном поведении на дороге, комплексно решающих задачи обеспечения безопасности жизнедеятельности детей; отсутствие ФГОС для общего среднего образования по дисциплине «Культура безопасности на дороге»; потребность образовательной среде для школьников и субъектов образовательного процесса в условиях современного города, многообразие эффективных форм и видов деятельности для школьников, обеспечивающих реализацию функций ноксологической культуры.

Организационно-технологическими условиями формирования ноксологической культуры школьников на дороге выступают: программно-методическое обеспечение подготовки школьников в условиях образовательного пространства города, взаимодействие социальных институтов в образовательной среде на уровне планирования,

организации деятельности и оценки результативности освоения субъектами образовательного процесса опыта безопасного поведения на дороге; активизация форм и методов взаимодействия образовательного пространства со школьниками [2].

Процесс формирования ноксологической культуры на дороге у школьников происходит в определенных социальных условиях жизни, в деятельности, в общении с людьми. Опыт поведения на дороге развивается не только за счет психологических ресурсов, которые поступают из внешней среды, но и вследствие взаимодействия в социальной среде, и через обучение. Познавательное отношение к миру как отношение субъекта к объекту развиваются через отражательные способности нервной системы человека. Впервые эти психофизиологические особенности, определяющие взаимосвязь и взаимовлияние внешнего и внутреннего развития личности, были выявлены С.Л. Рубинштейном. Эта закономерность перехода внешнего во внутреннее определяет и развитие отношений, представляющих собой единство внешнего и внутреннего.

Исходя из данной закономерности, ноксологическая культура на дороге как единство внешнего и внутреннего связана с познанием закономерностей возникновения и развития угроз и опасностей и способов эффективной защиты от них школьников [5]. Социальная направленность ноксологической культуры школьников на дороге проявляется в том, что объектом опасностей и угроз выступает социум, хотя субъектами могут быть автомобильное движение, и дорожно-транспортные происшествия сфера, и правила дорожного движения.

В проблеме формирования ноксологической культуры на дороге существуют психологические факторы, на безопасность дорожного движения действует совокупность психологических факторов. Непосредственно система безопасности дорожного движения обусловлена общей психологической атмосферой в стране, состоянием общественного и правового порядка, общественной дисциплины, правосознания и правовой культурой населения, психологией тех, кто участвует в дорожном движении: психология личности каждого отдельно взятого участника процесса (автомобилиста, пешехода, пассажира) — от опыта и способностей, уважением к другим участникам движения, дисциплинированностью, ответственностью, требовательностью к себе и другим, воспитанностью, бдительностью, разумной осторожностью. Как правило, ДТП связаны с рискованными резкими маневрами, что свидетельствует не о мастерстве, а есть показатель несформированной личности водителя. Именно с психологическими проблемами водителей, пешеходов и пассажиров современное образовательное пространство города и региона можно констатировать практически не готова работать, несмотря на их насущную необходимость.

Есть еще одна довольно серьезная психологическая составляющая на которую необходимо обратить внимание. Исторически так сложилось, что существовало

отчуждение между населением и Государственной инспекции безопасности дорожного движения. Психологию персонала органов и структур, ответственных за организацию и обеспечение безопасности дорожного движения, характеризовало следующее: отсутствие установки на выполнение функции социального обслуживания [3, с. 291.]; предпочтение карательных функций, наказание участников дорожного движения; слабость пропаганды безопасности дорожного движения; пассивность в организации безопасного движения; избирательный подход в принятии мер к нарушителям правил дорожного движения; нарушения законности, выражающиеся в применении мер, не предусмотренных законом или превышающих полномочия; низкая культура общения, коррупция и др.

Изменения основных направлений государственной политики в области обеспечения безопасности дорожного движения в Российской Федерации связаны с реформами самого МВД РФ. В задачи современной ГИБДД входит: участие в формировании и реализации основных направлений обеспечения безопасности дорожного движения в Российской Федерации; организация и проведение мероприятий по предупреждению дорожно-транспортных происшествий и снижению тяжести их последствий; организация и осуществление в соответствии с законодательством Российской Федерации специальных контрольных, надзорных и разрешительных функций в области обеспечения безопасности дорожного движения; координация деятельности федеральных органов исполнительной власти и органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации в области обеспечения безопасности дорожного движения. Поэтому важно снять существующие барьеры между ГИБДД и населением и активизировать его участие в формировании культуры безопасности школьников на дороге.

У школьников имеется целый комплекс психологи-

ческих причин, которые необходимо учитывать для обучения безопасному поведению на дорогах. Это и не высокая устойчивость и распределяемость внимания, повышенная импульсивность и эмоциональная отзывчивость на события, недостаточно сформированные навыки планирования, предвидения ситуации, не объективно воспринимать обстановку, им трудно отметить момент изменения движущихся объектов, а видят только результаты этих изменений. В комплекс педагогических причин можно отнести проблемы, связанные с методикой обучения культуре поведения школьников на дороге, слабостью учебно-методической базы обучения, непостоянство требований со стороны родителей и педагогов, противоречивость требований семьи и школы.

Следующий комплекс причин носят социальный характер, где школьники наблюдают в повседневной жизни негативные образцы поведения у окружающих людей — пешеходов и водителей, демонстративное пренебрежение правилами со стороны окружения, негативный образ сотрудников ГАИ и т.п.

Таким образом, в процессе формирования ноксологической культуры на дороге у школьников происходит взаимообусловленное и взаимосвязанное развитие их личности, ее социализация в образовательном пространстве города, что обуславливает развитие соответствующих структур культуры личности, владеющей цельным гуманистическим мышлением, что является одним из важных условий развития всей системы образования на современном этапе. Для детей школьного возраста характерна любопытность, они не имеют опыта определения опасности, доверчивы, но при этом в этом возрасте школьники начинают анализировать происходящие с ними события и учатся действовать по ситуации, учатся определять причины и следствия.

#### Литература:

1. Всемирный доклад о предупреждении дорожно-транспортного травматизма, 2004. М.: Издательство «Весь Мир», 2004. 280 с. Закон РФ «Об образовании»//<http://www.zakonrf.info/zakon-ob-obrazovanii/>
2. Криминология. Учебник. / Под ред. акад. В.Н. Кудрявцева, проф. В.Е. Эминова. М.: Юрист, 1995. 698 с. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа»//<http://www.kremlin.ru/news/6683>
3. Чмыхова Г.В. Подготовка педагогов в учреждениях дополнительного образования к обеспечению безопасности жизнедеятельности детей//Наука и школа. 2011. №1. с. 12–15.

## Задания для развития информационной компетенции на уроках математики

Попко Татьяна Петровна, учитель математики и информатики

В современном обществе происходит стремительное развитие науки и техники, появляются новые информационные технологии. Для успешного образования и в первую очередь самообразования, человек должен вла-

деть целым рядом компетенций, в том числе информационной компетенцией. Теории на данную тему хоть отбавляй. Хочется предложить немного практики, которую я использую на своих уроках.

Классификация заданий по:	Описание	Практические задания	Перспектива
Количеству источников информации, с которыми одновременно работает ребенок.	В зависимости от возраста и степени сформированности соответствующей компетенции это может быть один, два, три, четыре и даже пять источников. В зависимости от полноты использования предложенных материалов учитель может судить о широте рассматриваемой компетенции.	4. Найти дополнительный материал о великих математиках, истории открытия теорем и формул, происхождения математических терминов 5. Дать различные определения математического понятия (например функция в математике, строительство, экономике, биологии и т.д.) 6. Найти изображения геометрического тела в природе, архитектуре, космосе и т.д. 7. Найти измерения длин в старой Руси и т.д.	— Развивается интерес к предмету, — представляется возможность самореализации, выражающаяся в том, что ученики знакомят одноклассников с материалом, которого те не найдут в учебнике. — именно эта серия заданий, связанная с варьированием количества источников, служит основой для формирования навыка написания реферата, исследовательской работы обзора по какой-либо проблеме и т.п. — работа с мультимедийной гипертекстовой системой формирует способность к самостоятельной деятельности по получению знаний и развитию умений.
Объему предлагаемого материала.	В зависимости от характера источника информации объем может исчисляться по-разному: количество примеров (для учащихся начальной школы), количество номеров, определений, формул, абзацев, параграфов, страниц и т.п.	1. Выучить определение 2. Найти несколько определений по данному объекту 3. Выучить теорему и привести свои примеры 4. На основе изученных доказательств и фактов решить задачи 4. Изучить самостоятельно параграф учебника 5. Изучить параграф учебника и найти дополнительный материал по теме.	— прививается готовность учащегося к постоянному самообразованию.
Способу представления информации.	Для учащихся информация может быть предложена в виде текста, содержащем только необходимую информацию; это может быть текст, содержащий избыточную информацию, внутри которой ученик должен найти те факты, которые необходимы; это может быть рисунок, схема, репродукция, график, таблица и т.п. Особо можно выделить аудио и видео-информацию, которая тоже должна использоваться педагогом для формирования информационной компетенции.	1. Прочитать график годовой температуры, изображенный на рисунке 2. Найти в тексте ошибочные (лишние) высказывания: правильный тетраэдр — это правильная пирамида, у которой все ребра равны и основанием является правильный равнобедренный треугольник 3. Найти и распечатать различные схемы для сборки моделей геометрических фигур 4. Просмотреть видеоролик о параллелепипеде и записать его свойства 5. Записать координаты пути шашки с начала игры до перехода её в «дамки» 6. Заполнить таблицу по нахождению площади треугольника разными способами, для замощения пола треугольной мозаикой	Благодаря таким задачам, школьники видят, что математика находит применение в любой области деятельности, и это, в свою очередь, повышает интерес к предмету, а это напрямую взаимосвязано с уровнем информационной компетенции.

Классификация заданий по:	Описание	Практические задания	Перспектива
Сложности источника информации.	Источник может быть простым, то есть содержать информацию одного вида — только текст, только картинка или только таблица, а может быть сложным, содержащим аудиовизуальную (музыка — картина) или вербально-графическую (текст — график / диаграмма) информацию.	Решения расчетных задач на движение и стоимость. 1. По заданной схеме составить задачу на движение 2. По числовому выражению определить расчётное время туриста (составить задачу с реальными данными). 3. 1 литр бензина в 2006 г. стоил 15 рублей. В 2007 г. он подорожал на 13%. Вычислите стоимость бензина в 2007 году? (текст и диаграмма) 4. Определите по карте расстояние, которое будет пройдено автобусом от г. М до г. У. (используя курвиметр и карту) 5. В виртуальном музее Эрмитажа найдите кратчайшее расстояние от иорданской галереи, до зала Афин. 6. Определите на сколько лет хватит книг из электронной библиотеки им. Пушкина, если читать непрерывно по 12 часов в день и т.д.	Благодаря таким задачам, они видят, что математика находит применение в любой области деятельности, и это, в свою очередь, повышает интерес к предмету, а это напрямую взаимосвязано с уровнем информационной компетенции. Дети собирают эти данные, используя доступные им источники. Особое внимание при использовании Интернет-ресурсов учитель должен обратить внимание на формирование этического отношения к информации, об авторском и смежных правах, социально-правовых аспектах создания и использования информационных объектов.
Характеру взаимоотношений источников информации.	Данные взаимоотношения задаются формулировкой задания по первичной обработке и систематизации информации, содержащейся в источниках. По характеру взаимоотношений можно выделить: — совпадение информации; — подчинение одной информации другой (одна информация внутри другой; — пересечение одной и другой информации (сведения имеют общую часть); — противоречие одной и другой информации (одна информация исключает другую); — противопоставление одной информации другой (поиск общего основания для двух сведений, которые несут в себе противоположную информацию, но не исчерпывают всего объема информации по вопросу).	1. Найти информацию о предназначении математики в высказываниях различных учёных 2. По представленному в виде текста исследованию функции, и её графику — рассказать о свойствах представленной функции. 3. Ученику даётся информация о призмах, используя её, он должен рассказать про куб.	— прививается готовность учащегося к сортировке информации, осмыслению и отсеиванию лишнего. — учится делать выводы



Классификация заданий по:	Описание	Практические задания	Перспектива
Типу информации	Информация может быть прямой или косвенной. Прямая информация извлекается из источника без дополнительных рассуждений, а косвенная требует рассуждений.	1. «Изучи предложенный текст и ответь на вопрос: «Что такое прямая?» 2. Является ли куб — параллелепипедом 3. Пересекаются ли прямые, не имеющие общих точек	Развивает логику учащегося, умение делать выводы, анализируя информацию по вопросу
Поэтапному усложнению деятельности учащихся при осмыслении информации	— особенности предполагаемого ответа учащегося — вопросы с кратким ответом, — вопросы с развернутым структурированным ответом, — вопросы с развернутым неструктурированным ответом. При ответе требуется дать краткий ответ: завершить незаконченное предложение, расчет или рисунок. Такого рода вопросы очень близки к заданиям закрытого типа. Их отличает только возможность выразить правильный ответ не словом, а описательно, сохранив тот же смысл, поэтому сфера их применения совпадает со сферой применения заданий закрытого типа, они также применяются при оценке уровня освоения составляющих ключевых компетенций. Вопрос, требующий развернутого структурированного ответа может быть использован для ответа на тестовые вопросы, в которых учащийся, в соответствии с требованиями к ним, выписывает причины тех или иных событий, критерии для сравнения предметов или животных, делает краткие выводы по результатам обработки предъявленной информации. В данном типе заданий источники и формулировка вопроса задают структуру ответа. Наибольшую сложность для учащихся, но при этом и наибольшую ценность для формирования информационной компетенции представляют открытые с развернутым неструктурированным ответом или допускающим множественное решение задачи.	1. Закончить определение и привести примеры 2. Допisać формулу 3. Закончить решение уравнения 4. Продолжить доказательство теоремы 5. Заполнить пропуски в выражении, дав обобщение каждому числу 6. Ответьте на вопросы теста 7. Дорисовать график функции с модулем 8. При помощи интерактивной модели построить график функции. 9. При помощи интерактивной модели найти значения тангенса угла и т.д.	Помимо контролирующе-оценивающей функции, данная технология способствует развитию творчества, пользовательских навыков, исключает субъективный фактор, объединяет во времени. В ответе ученик должен рассказать или написать связный текст, фиксируя результаты обработки предъявленной ему информации, или же выполнить очень детальный рисунок, или вычисление, как единое целое. Такие вопросы, подразумевающие неструктурированный ответ, позволяют проверить, как ученик подбирает и организует идеи, соответствует ли избранный им стиль изложения и речевое оформление содержанию вопроса.

Классификация заданий по:	Описание	Практические задания	Перспектива
<p>познапному усложнению деятельности учащихся при обработке информации</p>	<p>— деятельность учащихся по обработке информации (предназначение, обращенность информации);</p> <p>— ученик воспроизводит и излагает информацию в соответствии с заданием (репродуктивное воспроизведение типа под черки, выпиши, найди и прочитай, обведи, перерисуй и т.п.),</p> <p>— ученик воспроизводит информацию и предпринимает попытку объяснения причинно-следственных отношений, порядка следования оснований,</p> <p>— ученик воспроизводит информацию, самостоятельно выделяет основания для сравнения или классификации и обосновывает предложенные им основания,</p> <p>— ученик представляет информацию в виде связного устного или письменного текста, объясняя логику выбора и ранжирования оснований,</p> <p>— ученик представляет информацию в виде связного устного или письменного текста, указывая на суть найденного самостоятельно противоречия,</p> <p>— ученик представляет в виде связного устного или письменного текста информацию, содержащую выводы, на основе критического анализа разных точек зрения или сопоставления собственного опыта и полученной информации. Этот уровень деятельности предполагает в качестве результата формулирование собственной аргументированной позиции с иллюстрацией собственного опыта или опыта своих товарищей,</p> <p>— ученик представляет в виде связного устного или письменного текста информацию, содержащую вывод, сделанный на основе информации, подтвержденный собственной аргументацией или данными, полученными в результате обработки информации, причем представляющей из другой ролевой позиции.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Найти правило (формулу)...</li> <li>2. Составит краткий конспект параграфа...</li> <li>3. Доказать, что данный треугольник равнобедренный</li> <li>4. Почему данные плоскости параллельны</li> <li>5. Почему предложенное уравнение не имеет корней</li> <li>6. Самостоятельно изучить параграф учебника</li> <li>7. Выделить главные свойства ромба</li> <li>8. Перечислить свойства тригонометрической функции</li> <li>9. Выделить подобные члены выражения</li> <li>10. Пояснить прочитанный алгоритм построения сечения методом следов</li> </ol> <p>И т.д.</p>	<p>— учащиеся не только более глубоко понимают изучаемый материал, но и учатся выбирать главное, обосновывать его важность не только для других, но и, самое главное, для себя знаний.</p> <p>— учащиеся формулировать выводы и рекомендации, с позиции специалиста в каком-либо вопросе</p> <p>— пытаются найти и выдать новую информацию, предназначенную для использования другими людьми.</p>

*Литература:*

1. Загребина М.Г., Плотникова А.Ю., Севостьянова О.В., Смирнова И.В. Тесты внешней оценки уровня сформированности ключевых компетентностей учащихся: Методическое пособие для руководителей и педагогов образовательных учреждений / Под ред. И.С. Фишман. — Вып. 2 — Самара, 2006.

## Использование информационно-коммуникационных технологий на уроках английского языка

Расулова Манзура Джурабаевна, аспирант

Узбекский научно-исследовательский институт педагогических наук

*В статье рассмотрены возможности использования информационно-коммуникационных технологий в процессе обучения английскому языку, обозначены дидактические задачи уроков английского языка, охарактеризованы виды работ, способствующих эффективному усвоению фонетических, лексических, грамматических аспектов изучаемого языка.*

**Ключевые слова:** информационно-коммуникационные технологии, электронные средства, мотивация, коммуникативная компетентность, восприятие, интеграция, культура речи, языковая деятельность, личностно-ориентированный подход.

В последнее время всё больше и больше педагогов-практиков понимают, что использование информационных технологий (ИКТ) в учебном процессе значительно повышает эффективность усвоения материала учащимися. Применение ИКТ на уроках дает возможность в любой момент извлечь из памяти и использовать языковой материал, относящийся к разным разделам изучаемого иностранного языка, проводить углубленное структурирование данного материала, располагать его в любой приемлемой форме, использовать цвет, анимацию, графические и звуковые возможности, регулировать динамическую последовательность их предъявления. Более адекватная форма презентации языковых знаний дает положительный психологический эффект, в результате обеспечивается лучшее понимание языкового материала.

Внедрение современных образовательных технологий в процесс преподавания иностранного языка доступно каждому учителю, важно, чтобы изучение материала заинтересовало бы детей, заставило их задуматься о том, что иностранный язык нужен им, если не в будущей профессии, то просто для того, чтобы чувствовать себя образованным человеком. Применение современных образовательных технологий способствует повышению мотивации, интереса к предмету, желанию изучать язык и общаться на нем.

Одним из вариантов достижения цели является применение информационно-коммуникационных технологий, где в качестве источников информации все шире используются электронные средства. Каждый урок иностранного языка должен быть направлен на практический результат, на достижение коммуникативной компетентности, т.е., определенного уровня языковых, страновед-

ческих знаний, коммуникативных умений и речевых навыков, позволяющих осуществлять иноязычное общение. Использование на уроках ИКТ, позволяет разнообразить процесс обучения, представить учебный материал более наглядным и доступным для восприятия учащимися. Любая схема, иллюстрация, анимация, звукозапись, используемые при организации учебного процесса, становятся не просто украшением урока, а делают его более содержательным.

Использование ИКТ при изучении иностранных языков способствует:

- развитию творческих возможностей и способностей учащихся;
- созданию условий для самообразования учеников в интересующих их областях знаний;
- повышению уровня использования наглядности на уроке;
- повышению производительности урока;
- установлению межпредметных связей;
- приобретению реального опыта межкультурного общения на иностранном языке;
- обогащению знаний учащихся об истории и культуре стран изучаемого языка;
- развитию умения ориентироваться в современной иноязычной информационной среде.

Используя информационные ресурсы сети Интернет, можно, интегрируя их в учебный процесс, более эффективно решать целый ряд дидактических задач, в частности, на уроке английского языка:

- а) формировать навыки и умения чтения, непосредственно используя материалы сети разной степени сложности

б) совершенствовать умения восприятия иноязычной речи на слух на основе аутентичных звуковых текстов сети Интернет, а также подготовленных учителем текстов.

в) совершенствовать умения монологического и диалогического высказывания на основе проблемного обсуждения, представленных учителем или кем-то из учащихся материалов сети;

г) совершенствовать умения письменной речи, индивидуально, в письменной форме составляя ответы партнерам, участвуя в подготовке рефератов, сочинений, других видов переписки в процессе совместной деятельности партнеров;

д) совершенствование лексико-грамматических навыков, путем тренировки при помощи программ, игр, тестов.

Классические и интегрированные уроки в сопровождении мультимедийных презентаций, online-тестов и программных продуктов позволяют учащимся углубить знания, полученные ранее, как говорится в английской пословице — «Я услышал и забыл, я увидел и запомнил»

Как показали исследования немецких ученых, человек запоминает только 10% того, что он читает, 20% того, что слышит, 30% того, что видит; 50–70% запоминается при участии в групповых дискуссиях, 80% — при самостоятельном обнаружении и формулировании проблем. И лишь когда обучающийся непосредственно участвует в реальной деятельности, в самостоятельной постановке проблем, выработке и принятии решения, формулировке выводов и прогнозов, он запоминает и усваивает материал на 90%.

На начальном этапе изучения иностранного языка очень важно правильно и грамотно научить произносить звуки. Именно фонетическая сторона владения языком влияет на правильное восприятия языковых единиц и формирования общей культуры речи. При правильном формировании фонетической стороны речи, ребенок будет не просто правильно произносить лексические единицы, но и с легкостью воспринимать на слух материал на иностранном языке, что является неотъемлемой частью грамотного овладения устной речью.

При обучении фонетике можно использовать презент-

тации с аудио и видео материалами, словарные статьи, озвученные носителями языка. Также очень важно учитывать возрастные особенности и уровень владения языком.

При отработке звуков, можно использовать программы-тренажеры, которые ведут контроль за произношением слова, и ребенок не сможет перейти на новый этап, не произнеся предыдущие лексические единицы верно. Чтение — это неотделимая часть при обучении языку. На данном этапе очень помогают гипертексты. Гипертекст — это возможность не только прочитать текст, но и более подробно изучить те явления, которые встречаются в тексте.

На начальном этапе, можно использовать различные тренажеры с упражнениями типа «вставить пропущенную букву, найди одинаковую букву, раздели слова по правилам чтения и т.п.»

Используя ИКТ на уроках при отработке грамматических форм, дети гораздо быстрее усваивают полученную информацию, представленную в наглядной форме, чем просто с использованием схем и таблиц. Когда ребенок видит ситуацию, он ее проживает и оказывается в ней.

Сочетание различных видов работы на уроке с использованием информационных технологий может решить проблему развития мотивации учащихся. Учителю при наличии новейших технических средств, легче осуществить личностно-ориентированный подход к обучению разновыровневых учащихся.

Использование мультимедийных презентаций даёт возможность управления вниманием учащихся за счет эффектов анимации; усиление мотивации учения; систематизацию изученного материала; формирование компьютерной мультимедийной компетентности, как учителя, так и обучающегося.

Обучение при помощи современных компьютерных технологий несёт в себе огромный мотивационный потенциал, позволяет делать занятия более эмоционально и информационно насыщенными. Однако следует помнить, что коммуникативные задачи на уроке в первую очередь необходимо решать посредством живого общения с учителем и одноклассниками на иностранном языке.

#### Литература:

1. Джуроев Р.Х. Таълимда интерфаол технологиялар. — Тошкент, 2010. — 87 б.
2. Машбиц Е.И. Компьютеризация обучения: проблемы и перспективы. — Москва: Знание, 1986. — 80 с.
3. Машбиц Е.И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения. — Москва: Педагогика, 1988. — 191 с.
4. Хайитов А., Боймуродов Н. Таълимда ноанъанавий дарслар ва интерфаол усуллардан фойдаланиш. — Т.: Янги аср авлоди, 2006. — 76 б.

## Технология формирования предметной компетенции учащихся основного звена общеобразовательной школы

Смородинова Мария Васильевна, соискатель  
Московский государственный областной университет

*В статье рассматривается технология формирования предметной компетенции учащихся. Данная технология направлена на развитие и формирование личности, указывает и помогает отследить ценностные ориентиры, которые являются основой в системе школьного образования. В учебном процессе технология формирования предметной компетенции предполагает совместную деятельность учителя и учащегося по достижению определенных воспитательных и образовательных целей.*

**Ключевые слова:** технология, предметная компетенция, учащиеся, учитель.

В настоящее время существуют различные точки зрения на понятие «технология». В педагогическом словаре мы находим следующее определение «технологии» — это «направление в педагогической науке, которое занимается конструированием оптимальных обучающих систем, проектированием учебных процессов» [5, с. 149].

Симонов В.П. описывает технологию как «введение новых операций в трудовой процесс» [7, с. 24], т.е. внедрение идеи или изобретения.

По мнению Беспалько В.П. любая деятельность может быть либо технологией, либо искусством. Искусство основано на интуиции, технология — на науке [3, с. 137].

Авторы Альберт М., Мельсон М., Хедоури Ф. под технологией понимают «любое средство преобразования исходных материалов — будь то люди, информация или физические материалы для получения желаемой продукции или услуг» [1, с. 697].

Итак, мы можем сделать следующий вывод: технология формирования предметной компетенции учащихся — **это процесс целенаправленного, закономерного развития навыков и умений целеполагания.**

В педагогической литературе понятие компетенции широкое распространение получило относительно недавно, с середины 60-х гг. XX века. Неоднозначно само толкование понятия компетенции в образовании, оно либо слишком расширенное или, напротив, очень зауженное, что приводит к не устоявшейся семантике слова компетенция в отечественной педагогике.

О.М. Бобиенко понимает под компетенцией — «общую способность и готовность личности к деятельности, основанную на знаниях и опыте, которые приобретены благодаря обучению, ориентированные на самостоятельное участие личности в учебно-познавательном процессе, а также направленные на ее успешное включение в трудовую деятельность» [4].

А.В. Хуторской утверждает, что компетенция — это совокупность взаимосвязанных качеств личности, таких как: знания, умения, навыки и способы деятельности, задаваемые по отношению к определенному кругу предметов и процессов, и необходимые для качественной и продуктивной деятельности по отношению к ним [8]. Рассмо-

тренные выше определения компетенции указывают на знания и опыт, приобретенный личностью в процессе обучения.

Среди огромного количества существующих определений понятия «компетенция» мы можем выделить такие важные элементы, как например:

- совокупность конкретных функциональных характеристик;
- комплекс знаний, навыков, умений, приобретенных человеком;
- способность человека к выполнению какой-либо деятельности;
- круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлен и обладает определенными познаниями и опытом;
- системное образование в личности, которое является компонентом его качества.

Таким образом, наиболее общим для всех представленных точек зрения на понимание термина «компетенция» представляется нам определение ее как **способности индивида справляться с самыми различными задачами, как совокупность знаний, умений, навыков, которые необходимы для реализации конкретной деятельности.**

Следовательно, мы можем говорить о том, что компетенция — не бесспорное и очевидное явление в образовательной культуре. Компетенция — это не просто набор знаний и умений, а целая система, связывающая их воедино.

В этом же контексте функционирует и понятие предметной компетенции, понимаемой как «совокупность смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков и опыта деятельности ученика» [2, с. 62] по отношению к определенному кругу объектов реальной действительности, необходимых для осуществления продуктивной деятельности.

По мнению А.В. Хуторского формирование компетенций происходит средствами содержания образования, в результате чего у ученика развиваются способности и проявляются возможности решать в повседневной жизни реальные проблемы — от бытовых до производственных и социальных» [8]. Подобной точки зрения придерживается



и академик РАО В.В. Краевский. Он констатирует, что введение понятия «предметная компетенция» в нормативную и практическую составляющую образования позволяет «... решать типичную для российской школы проблему, заключающуюся в том, что ученики могут хорошо овладеть набором теоретических знаний, но испытывают значительные трудности в деятельности, требующей использования этих знаний для решения конкретных жизненных задач или проблемных ситуаций» [6, с. 133].

В.В. Краевский и А.В. Хуторской сходятся во мнении, что предметная компетенция предполагает не просто усвоение учеником не связанных между собой знаний и умений, а овладение ими в едином комплексе. Предметная компетенция определена личностно-деятельностным подходом в образовании, ведь она соотносится с учеником, а также проявляется и контролируется только в процессе выполнения им определенного набора действий.

Следовательно, предметная компетенция предполагает не просто усвоение учеником не связанных между

собой знаний и умений, а овладение ими в едином комплексе.

Таким образом, под **предметной компетенцией** мы будем понимать **способность реализации учащимися различных знаний, умений и навыков в области предмета и применение этих знаний на практике и в дальнейшем образовании.**

Исходя из этого, мы можем утверждать, что для успешного формирования предметной компетенции в области литературы необходимы следующие знания: литературные знания, знания о тексте, знания о чтении, знания о себе как читателе.

Чтобы сформировать компетентного ученика, только сложением суммы знаний и умений не обойтись. Стать компетентным в данной предметной области ученик может как с помощью учителя на уроках литературы, так и самостоятельно. Выбрав в итоге то, что ему будет близко и понятно, как с эстетической точки зрения, так и с нравственной.

#### Литература:

1. Альберт М., Мельсон М., Хедоури Ф. Основы менеджмента: учебное пособие. — М.: «Вильямс», 1997. — 701 с.
2. Бермус А.Г. Проблемы и перспективы реализации компетентного подхода в образовании // Новостной сайт «Эйдос», версия для КПК. [М., 2002]. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm>
3. Беспалько В.П. Теория учебника: Дидактический аспект. — М.: Педагогика, 1988. — 160 с.
4. Бобиенко О.М. Теоретические подходы к проблеме ключевых компетенций // Новостной сайт ТИСБИ, версия для КПК. URL: <http://www.tisbi.ru/science/vestnik/2003/issue2/cult3.html>
5. Коджаспирова, Г.М., Коджаспиров, А.Ю. Педагогический словарь: для студентов высших и средних педагогических учебных заведений. — М.: Академия, 2003. — 176 с.
6. Краевский В.В., Хуторской А.В. Основы обучения. Дидактика и Методика/В.В. Краевский, А.В. Хуторской. — М.: Академия, 2007. — 347 с.
7. Симонов В.П. Моделирование и оценка качества научно-исследовательской работы в образовательных системах. Учебно-метод. пособие для системы высшего и среднего профессионального образования. — М.: УЦ «Перспектива», 2010. — 92 с.
8. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты. // Новостной сайт «Эйдос», версия для КПК. [М., 2002]. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>

## Coleus frederici, как объект ботанических опытов

Суетин Максим Игоревич, аспирант  
Орловский государственный университет

Специфической особенностью преподавания биологии является широкое использование натуральной наглядности, постановка опытов и наблюдений за живыми объектами. Умелое использование натуральных объектов в сочетании с другими средствами обучения, организация самостоятельной работы учащихся с живыми растениями на уроках и во внеурочное время активизирует детей. В жизни городского человека очень редки контакты с естественной природой, ее отдельными биоценозами. Вместе с тем есть великолепные объекты природы, интересные для изучения со всех точек зрения и явно недостаточно

оцененные педагогами, — это комнатные растения. Выполнение работ, связанных с проведением опытов и наблюдений за комнатными растениями, способствуют выработке у учащихся приемов и навыков самостоятельной познавательной деятельности, которые впоследствии могут стать основой для более серьезных исследований. Работая с комнатными растениями, учащиеся усваивают важнейшие приемы и трудовые навыки по уходу за ними, пересадке и размножению их.

Среди комнатных растений, широко используемых в школе в учебных целях, особое место занимает вид *Coleus*

Рис. 1. *Coleus frederici*

*frederici*. Представители этого вида чрезвычайно просты в выращивании и удаются даже у начинающих цветоводов, если следовать нехитрым правилам ухода. Метелки с невзрачными мелкими голубыми или лиловыми цветками, напоминающие соцветия шалфея, часто появляются при неблагоприятных условиях содержания (слишком плотная почва, мало питательных веществ в субстрате, недостаточный полив и др.). Чтобы растение не тратило на цветение много сил, не задерживалось в развитии и у него не мельчали листья, цветочную стрелку удаляют сразу после её появления. Чтобы получить красивый куст с множеством боковых побегов, у растений также прищипывают верхушки для усиления ветвления. Этот вид отличается интенсивным ростом, легко размножаются вегетативным способом, обладают яркой окраской листьев, благодаря наличию в них пигмента антоциана.

*Coleus frederici* прекрасный объект не только для постановки учебных опытов по ботанике но и проведения кружковых занятий по цветоводству. Тематика учебных опытов с колеусами может быть самая разнообразная. Вот лишь несколько примеров которые могут изучаться в

6–7 классе на уроках биологии.

1. Интенсивность образования придаточных (адвентивных) корней у черенков *C. frederici*.

2. Влияние минерального питания на рост укоренённых черенков в условиях водной культуры. Контроль — полная питательная среда Кноппа. При этом могут быть использованы варианты — без азота, без калия, без фосфора, без железа.

3. Наблюдения за интенсивностью роста при условиях выращивания в почвенных условиях и на гидропонике.

4. Если изучаются пигменты, то можно провести опыт по влиянию интенсивности освещения на образование антоциана в листьях. Количество антоциана можно оценить с помощью прибора фотоэлектрокалориметра, однако реакцию на свет можно оценить и визуально.

5. Опыт по наблюдению скорости фототропической реакции. *Coleus frederici* обладает ярко выраженной листовой мозаикой и фототропической реакцией.

6. Опыт со стимуляторами роста — ауксином. Сравнение реакции листьев на воздействие ауксина листьев разных ярусов.

Необходимо отметить, что *Coleus frederici* особенно ценен как объект для демонстраций, доказывающих необходимость света и хлоропластов для образования крахмала.

Представители вида интересны как живые объекты для изучения форм листовых пластинок и листорасположения. Растения могут быть использованы учителем в курсе общей биологии для формирования понятий вид, фенотипическая изменчивость.

Просматривая и анализируя различную педагогическую и методическую литературу, можно отметить, что проблема проведения уроков и внеклассной работы с учащимися по предмету стоит достаточно остро перед учителями и молодыми педагогами в частности.

Биологические опыты на уроках имеют большое учебно-воспитательное значение. Они являются важным средством для развития у учащихся интереса к изучению учебного предмета, совершенствования и углубления знаний по предмету. В ходе подготовки опыта учащиеся, наряду с изучением поставленной темы по биологии, дополняют его материалом по химии и физики, что так же является важным подспорьем в их дальнейшей учёбе.

#### Литература:

1. Батурицкая Н.В., Фенчук Т.Д. «Удивительные опыты с растениями» Минск, Минск «Народная асвета» 1991
2. Клиновская Н.И., Пасечник В.В. «Комнатные растения в школе» М. Просвещение, 1986
3. Павлов А.А. «Система экологического воспитания в школе», Орёл — 2004
4. Пугал Н.А., Розенштейн А.М. «Кабинет биологии» М. Просвещение 1983.
5. Травкин М.П. Занимательные опыты с растениями. М., Учпедгиз, 1960.
6. Тетюрев В.А. «Методика эксперимента по физиологии растений» М., Просвещение, 1980
7. <http://stud.biol.ru/komnatnye-rasteniya-biologia/mms.html>

## Дидактические условия использования электронных средств обучения в информационном образовательном процессе

Тангиров Хуррам Эргашевич, преподаватель

Джизакский государственный педагогический институт (Узбекистан)

Использование средств информационных и коммуникационных технологий в учебном процессе средней школы позволяет придать учебному процессу целенаправленный личностно ориентированный характер за счет обеспечения интерактивного диалога; сформировать индивидуальную траекторию обучения для каждого учащегося, используя возможность автоматизированного подбора различных вариантов учебных заданий и оказания оперативной помощи в условиях незамедлительной обратной связи, развивать у учащихся умения к самостоятельной работе за счет возможности осуществления поиска учебной информации в глобальной и локальных сетях; автоматизировать контроль усвоенного материала; активизировать учебную деятельность учащихся, повышая их мотивацию в условиях наглядного представления учебного материала на экране, использования аудиовизуальных возможностей, предоставления учащимся возможности управления различными объектами и т.д. Вышеперечисленные возможности частично реализуются в современных учебных средствах, так называемых электронных средств обучения.

Использование электронных средств обучения при изучении математики в средней школы способствует совершенствованию мотивации обучения за счет наглядного представления динамических графиков, диаграмм, геометрических фигур на экране, вкрапления игровых ситуаций; осуществлению различных форм самостоятельной работы учащихся за счет автоматизации поисковой деятельности, предоставления комментариев и подсказок; автоматизации вычислительной деятельности; осуществлению экспериментально-исследовательской деятельности за счет возможности моделирования различных математических объектов. При выборе электронных средств обучения для использования в процессе обучения необходимо учитывать особенности учебного предмета математики, специфику науки математики, ее понятийного аппарата, особенностей методов исследования математики и ее закономерностей, а также дидактические условия. Применительно к средствам обучения, в том числе электронных средств обучения дидактические условия необходимо рассматривать как взаимосвязанную совокупность внешних характеристик и внутренних (психолого-педагогических, дидактических и методических) требований к средствам обучения, учитывают реальные дидактические возможности соответствующих средств обучения, их ориентацию на комплексное методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса на всех его этапах.

Исходя из этого в данной статье определены следующие дидактические условия которые позволяет эффек-

тивно использовать электронных средств обучения в информационном образовательном процессе.

**1. Комплексное применение** образовательных электронных средств обучения в совокупности с традиционными средствами обучения.

Необходимо соединять традиционные формы обучения с компьютерными и построить на этой основе эффективную дидактическую систему, активизируя мышление обучаемых, придавая проблемно — деятельностный характер учебно-познавательному труду обучаемых [1].

Исходя из этого, а также, опираясь на опыт применения электронных средств обучения в процессе обучения курса математика следует констатировать, что только комплексное, связанное единым дидактическим замыслом использование электронных средств обучения позволяет повысить эффективность обучения математики средней школы.

**2. Организация качественного управления познавательной деятельностью.** Основными недостатками традиционного обучения математики в средней школе с точки зрения эффективности управления познавательной деятельностью являются: 1) один орган управления (педагог) и много управляемых элементов (обучаемых с разной степенью подготовки, различными способностями). Педагог ориентируется на «усредненного» обучаемого; 2) обратная связь об усвоении учебной информации контролируется не постоянно, а только на контролях. Преподаватель не знает степень усвоения материала в каждый момент времени и поэтому не может оперативно корректировать свои педагогические воздействия; 3) педагог ограничен в возможности поддерживать обучаемых в состоянии постоянной активной познавательной деятельности.

Названные недостатки возможно устранить при использовании электронных средств обучения, но необходимо тщательно разработать адаптивную модель действий педагога, учитывающей цели, методы, результаты обучения, решая задачу диагностики уровня знаний обучаемого и задачу управления его познавательной деятельности. Управление познавательной деятельности состоит в планировании и реализации оптимальной последовательности действий, обеспечивающей усвоение необходимых знаний за минимальное время или максимального объема знаний за заданное время.

**3. Подготовленность преподавательского состава к применению** новых информационных технологий обучения.

Роль преподавателя в условиях информатизации обучения остается не только ведущей, но и еще более усиливается. Это связано с тем, что педагог осуществляет ее в

новой педагогической среде, характеризующейся использованием современных информационных средств. Наряду с этим, преподаватель получает возможность расширить спектр своих воздействий на обучающихся через новую стратегию педагогической деятельности, изначально заложенную в реализуемую информационную технологию обучения. В этих условиях характер его труда меняется. Педагог все больше освобождается от некоторых дидактических функций, в том числе контролирующих, оставляя за собой творческие; значительно изменяется его роль и расширяются возможности по управлению познавательной деятельностью обучаемых; повышаются требования к компьютерной подготовке педагога.

**4. Формирование у преподавателей и обучаемых положительной мотивации.** Понятием мотивация в психолого-педагогических науках обозначается процесс, в результате которого определенная деятельность приобретает для индивида известный личностный смысл, создает устойчивость его интереса к ней и превращает внешне заданные цели деятельности во внутренние потребности личности. Мотивация — совокупность внутренних и внешних движущих сил, которые побуждают человека к деятельности, задают ее границы и формы, придают этой деятельности направленность, ориентированную на достижение определенных целей.

Поскольку мотивация — это как бы внутренняя движущая сила действий и поступков личности, одно из необходимых условий ее активного включения в учебную работу, педагоги стремятся управлять ею, в том числе и при использовании электронных средств обучения. Для успешного достижения целей образовательных учреждений необходимы не только разнообразные материальные ресурсы и подготовленный персонал, но и стремление самих педагогов работать эффективно, что зависит от трудовой мотивации.

Информационные технологии обучения предусматривают обеспечение обучаемых четкой и адекватной информацией о продвижении в обучении, поддерживают их компетентность и уверенность в себе, стимулируя тем самым внутреннюю мотивацию. Познавательный процесс находится под контролем самого обучаемого: он чувствует ответственность за собственное поведение, объясняет причины своего успеха не внешними факторами, а собственным старанием и усердием. Именно эта схема «неуспех — недостаточность усилий» является, по мнению психологов, наилучшей для сохранения и развития мо-

тивации учения. Новые информационные технологии обучения могут оказывать решающее влияние и на формирование позитивного отношения к учению.

Поддерживать стимулы к обучению можно, создавая ситуацию успеха в учении. Для этого при использовании электронных средства обучения необходимо предусмотреть градацию учебного материала с учетом зоны ближайшего развития для групп учащихся с разной базовой подготовкой, разными навыками выполнения умственных операций и интеллектуальным развитием, т.е. необходимо наличие банка данных с задачами разной степени сложности, предусматривающей несколько методов и форм подачи одного и того же учебного материала в зависимости от уровня базовых знаний, целей и развития обучаемых. Это позволяет заложенная в компьютерную обучающую программу возможность повторить ее просмотр в условиях высокой эмоциональности и непроизвольной активизации внимания, что в особой мере способствует созданию соответствующих внутренних мотивов, позволяющих обучаемому решать поставленные перед ним дидактические задачи.

Нами разработан электронные средства обучения (например, «Алгебра» 7-класса) общеобразовательной школы предназначено для работы в локальной сети [2]. Информационное наполнение данного электронного средства обучения опирается на обязательный минимум содержания образования для средней школы, отобранные и включены те вопросы, в которых компьютерная поддержка наиболее значима. Организация учебного материала разбита по содержательным линиям, где отдельно выделены краткий справочный материал; звуковое описание, демонстрация возможностей и задания, позволяющие овладеть инструментарием; упражнениями, в ходе выполнения которых осваивается практический учебный материал.

Таким образом, при разработке данного электронного средства обучения были учтены дидактические принципы. Диагностирование знаний и умений учащихся основаны на различных формах тестирования по каждой рассматриваемой теме. В нем представлены наиболее значимые вопросы содержания, которые учитель может использовать при любой последовательности изложения материала в учебнике. Учащийся имеет возможность выбора индивидуального темпа работы, при необходимости вернуться к предыдущему заданию и исправить допущенные ошибки, а также вызывает интерес у учащегося.

#### Литература:

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. — М.: Педагогика, 2003. — 192 с.
2. Тангиров Х.Э. Методические особенности использования электронных учебных комплексов на уроке математики в школе // Молодой ученый. — Чита: — 2012. — №5. — С. 510–514.
3. [www.algebra7.dars.uz](http://www.algebra7.dars.uz) — интернет версия электронного средства обучения «Алгебра. 7-класс».



## Роль музея в образовательном процессе школы

Таушканова Александра Олеговна, студент;

Шанц Евгения Альфридовна, кандидат педагогических наук, доцент

Шадринский государственный педагогический институт

В Законе РФ «Об образовании» определены требования к образовательной деятельности, где среди важнейших названа задача формирования культурно-исторических ценностей, патриотического воспитания, воспитание гражданственности, трудолюбия, уважения к правам и свободам человека, любви к окружающей природе. Одной из самых актуальных задач современного общества является создание благоприятных условий для формирования полноценной, здоровой личности, ориентированной на общечеловеческие, культурно-исторические, художественно-эстетические, духовные ценности.

Обращение к ценностям, накопленным и свято хранимым человечеством в мировой культуре, предполагает включение индивида в культурно-историческое пространство, что создаёт почву для осознания им себя как субъекта культуры. Особая роль в этом принадлежит музею, который выводит индивида за границы социума, цивилизации в мир культуры. В настоящее время наше общество начинает все яснее сознавать, что будущее России и судьбы новых поколений в огромной степени зависят от того, удастся ли нам сохранить и приумножить богатейшее наследие национальной культуры. Сегодня как никогда важно укреплять национальное достоинство и авторитет России в современном мире, что невозможно без осознания нами своей собственной культурной самобытности и понимания богатейшего духовно-нравственного наследия, завещанного нам предками. Поэтому сегодня общество и школа обращаются к музею — хранилищу человеческого гения, который воплощает в себе самую живую суть культуры во взаимном переходе от прошлого к настоящему.

Важнейшим из учреждений, формирующих культурно-исторические ценности, является музей, с его огромным образовательным и воспитательным потенциалом. «Музей — это учреждение с постоянным местом расположения, которое служит на благо развития общества, будучи открытым для публики. Музеи приобретают, сберегают, изучают экспонаты, проводят выставки и презентации с целью обучения, развлечения и духовного и материального насыщения человека», — так звучит определение из устава Международного совета музеев (International Council of Museums — ICOM). Ассоциация музеев говорит об этом несколько по-другому — музеи представляют для людей свои коллекции, с целью вызвать вдохновение и восхищение, а также научить. Это учреждения, которые собирают, охраняют и делают доступными предметы и образцы, которые они сохраняют для общества.

Кунакова Н.В. отмечает, что современный образовательный процесс трудно представить без такой его составляющей, как музейная педагогика. В основу школьной

музейной педагогики положены идеи осмысления мира и индивидуальной жизни человека. Музейная педагогика решает вопрос, — каким быть человеку в этом постоянно меняющемся мире. Педагогическая цель любого музея — формирование эмоционально — личностного отношения школьников к ценностям культурного наследия, постижение мира культуры посредством знакомства с подлинниками всего того, что определяет понятие «культура».

В системе воспитательной работы миссия музея — быть активно действующим звеном в деле формирования личности. Благотворительная, социально-значимая деятельность музея сплачивает и детей, и взрослых, придавая образовательному и воспитательному процессу совершенно новые качества. Музей формирует чувство причастности и уважения к прошлому. Это уважение начинается с семейных реликвий, с малых семейных коллекций.

Воспитательная функция музея в том, что он создает особую образовательную среду для формирования у учащихся целостного отношения к культурно-историческому наследию. Музей представляет собой культурно-исторический феномен, ценностно-ориентирующий ребенка в исторической действительности. Музей в силу своих специфических возможностей способен дать ему эмоционально-оценочные знания о культурно-историческом прошлом, преобразовав их в систему ценностных отношений. Образование в музее, в отличие от школы, происходит в особой, эстетически значимой, информационно-насыщенной предметно-пространственной среде, где ребёнок ощущает свою сопричастность к былому.

В наше время музей стал непреходящим фактором духовной жизни, центром отбора, атрибуции, сохранения и экспонирования историко-культурного наследия, институтом формирования исторического сознания и нравственно — эстетической культуры. Современный музей занял особое место в изучении истории зарождения, становления и развития культуры, в распространении ретроспективной информации, в обогащении содержания и форм образовательной деятельности. Для миллионов людей — это неотъемлемый элемент свободного, духовно насыщенного времяпрепровождения, средство общения с раритетами прошлого и настоящего.

На рубеже XX—XXI вв. интенсивно идет процесс интеграции различных культур и формирования общечеловеческих норм, ценностей, идеалов, в то же время повышается внимание к национальной и культурной специфике.

Отличительной особенностью всех форм работы музейного учреждения на современном этапе развития является то, что музей сегодня уже не просто научное учреждение, как это было в XIX веке, или научно-просветительное уч-



реждение, каковым он являлся в недавнем прошлом. Сегодня музей реализует свои функции как определенный механизм социокультурной коммуникации, способствующий воспроизводству культуры и взаимодействию различных культурных общностей. Кашарская Н.И. в своем исследовании указывает, что специфика музейного учреждения позволяет не только работать с разными возрастными и социальными группами, но и обладает многообразием способов воздействия на аудиторию, когда процесс обретения знаний стимулируется чувственным восприятием и эмоциональными переживаниями, порожденными приобщением индивида к реальным свидетелям истории, к раритетам отечественной и мировой культуры.

Музей обладает большим образовательным потенциалом, производя отбор событий, фактов, людских судеб через функцию документирования, особенно если этой деятельностью занимаются не только взрослые, но и учащиеся 1–11 классов. Музейный предмет, выступая в качестве источника информации о людях и событиях, способен воздействовать эмоционально, вызывать чувство сопричастности, так как роль исследователей истории выполняют не только взрослые, но и дети под руководством взрослых. Образовательная функция музея приобретает особую значимость и ценность, новую динамику в XXI веке, подтверждая высокую востребованность обществом ценностного и информационного потенциала. Кроме того, сегодня музей становится средством адаптации человека к культурной среде и выступает антиподом миру компьютерных технологий и наступлению аудиовизуальных средств. Продолжая оставаться местом хранения реликвий, раритетов, музей становится более эффективной базой для общения, культурно-образовательной средой, местом повышения культурно-образовательного процесса. Культурно — образовательная деятельность музеев в последние годы приобретает большое значение не только для успешной работы самих музеев, но и для исторического и культурного развития общества, так как музей — это, прежде всего, место изучения и сохранения культурно-исторических традиций и ценностей.

В музеях экскурсия является одним из основных видов образовательной и воспитательной деятельности музеев. Именно экскурсия создает благоприятные условия для усвоения информации, которая заложена в экспонатах музея. Экскурсия — коллективный осмотр музея, достопримечательного места, выставки, объекта природы и т.д. по определенному маршруту под руководством экскурсовода с познавательными, образовательными, научными и воспитательными целями, а также для удовлетворения эстетических потребностей при использовании свободного времени. Ее характерным признаком является также коллективность осмотра, вследствие которой в группе людей, связанных совместным интересом и имеющих возможность обмена мнениями, возникает особая психологическая атмосфера, вызванная общностью переживаемых эмоций. Экскурсия проводится под руководством экскурсовода на определенную тему и по определенному маршруту, то есть

она имеет организованный характер. Обладая всеми чертами, свойственными экскурсиям как таковой, музейная экскурсия имеет определенную специфику: она проводится в специально организованном музейном пространстве.

Музейные экскурсии достаточно разнообразны и различаются по месту проведения и объектам показа, по характеру тематики, по целевой направленности, по составу экскурсантов.

Музейная экскурсия — форма культурно-образовательной деятельности музея, основанная на коллективном осмотре музея под руководством специалиста по заранее намеченной теме и специальному маршруту. Экскурсия по музею включает в себя множество объектов показа. Маршрут экскурсии определяется ее целью и связан с последовательностью показа объектов. Особенностью музейной экскурсии является сочетание показа и рассказа при главенствующей роли зрительного восприятия, которое дополняется впечатлениями и моторного характера: осмотр с разных точек зрения, на различном расстоянии. В детских музейных экскурсиях используется вопросно-ответный метод, приёмы игры, театрализации и продуктивной деятельности ребёнка (рисунок, лепка, моделирование). Во время музейных экскурсий очень часто используется метод чувственного восприятия. Часто бывает, что в музее, по каким-либо причинам не может быть оформлена экспозиция. В этом случае Блинова Е.В. предлагает использование музейного урока, например, «Сказка ложь — да в ней намек», посвященный сказкам А.С. Пушкина. Включение в музейные экскурсии таких игр стимулирует активность детей, в игре ребенок уже становится субъектом деятельности.

Включение в деятельность активных форм работы приводит к тому, что школьники проявляют интерес к проводимым мероприятиям в музее, с большим удовольствием посещают музейные занятия. У детей формируется уважительное отношение к музеям, появляется желание посещать музеи во время туристических поездок, походов. На экскурсиях в музее школьники становятся более внимательными, сосредоточенными.

Культурно — просветительская деятельность музеев в последние годы приобретает большое значение не только для успешной работы самих музеев, но и для исторического и культурного развития общества, так как музей — это, прежде всего, место изучения и сохранения культурно-исторических традиций и ценностей.

Шадринск обладает богатым историко-культурным потенциалом, и даже на уровне простых ассоциаций вызывает много образов: Юшка Соловей, Шадр, Шадринский гусь. Историко-культурное наследие города заключается в памятниках архитектуры и скульптуры, краеведческий музей им. В.П.Бирюкова.

Шадринский краеведческий музей — один из старейших музеев Урала. Он был открыт 9 января 1918 года на основе собранных историко-краеведческих коллекций известным уральским краеведом Владимиром Павловичем Бирюковым. В состав хранилища входили краеведческий музей,

архив, библиотека, картинная галерея из произведений профессора исторической живописи Федора Андреевича Бронникова, переданных городу по завещанию художника. На протяжении всех лет музей неизменно выполнял функцию научного хранилища исторических, природных раритетов культурного и духовного наследия нашего края.

Ежегодно музей посещают более 20000 человек, из них до 15000 организованные посетители. Проводятся экскурсии по музейным и внемузейным объектам, комплексные экскурсии. Кроме традиционных форм работы таких, как презентации выставок, можно отметить презентации книг шадринских писателей, встречи с народными мастерами, художниками. Тематика музейных занятий охватывает все возрастные категории. Для детей дошкольного возраста разработан цикл занятий с элементами музейной педагогики, театрализованными сценками, играми. Для школьной аудитории разработана тематика занятий по экологии, военно-патриотическому воспитанию, народному календарю, обширна тематика лекций для студентов.

Ежегодно проводятся семинары для воспитателей детских садов, школьные краеведческие конференции и тематические экскурсии, выездные лекции, показ видеофильмов. Сотрудники ежегодно проводят цикл благотворительных мероприятий для спецшкол и интернатов города, обслуживают ГУ «Геронтологический центр «Спутник». Специалисты используют опыт других музеев в области музейной педагогики и экскурсоведения.

Ежегодно в музее проводится около 30 различных вы-

ставок. Для участия в выставках приглашаются мастера декоративно-прикладного искусства, художники, частные коллекционеры. Тематические выставки создаются на основе фондовых материалов музея. Традиционной стала выставка «Новых поступлений», на которой экспонируются наиболее интересные предметы, пополнявшие музейный фонд в течение года. Эта выставка — итог учётной и собирательской работы сотрудников музея, она освещает работу по комплектованию фондов музея.

Хочется отметить активное сотрудничество музея с городскими школами. Музейные работники организуют тематические экскурсии и лекции по истории родного города, старинным ремеслам, народному творчеству. В музее проходят небольшие сменные выставки, которые составляют как фондовые предметы, так и предметы, не входящие в фонд. Экскурсии строятся не на монологе, как это принято в традиционных формах работы, а на диалоге, в результате чего школьники становятся не пассивными слушателями, а активными участниками. Старшие школьники часто вовлекаются в организацию и проведение музейных занятий и экскурсий.

Таким образом, музей сегодня рассматривается как одно из важнейших средств образования, выполняет функции дополнительного образования и осуществляет их в специфической форме — символическом акте встречи прошлого и настоящего, в диалоге музея и школьника, обладающего правом выбора и интерпретации увиденного и услышанного.

#### *Литература:*

1. Бабанский, Ю.К. Музей как феномен культурного пространства российской провинции [Текст] / Ю.К. Бабанский. — М. Просвещение, 1985 г. — 208 с.
2. Биржаков, М.Б. Введение в туризм: учебное пособие [Текст] / М.Б. Биржаков. — 6-е изд. — СПб.: Издательский дом Герда, 2004. — 448 с.
3. Блинова, Е.В. Интерактивные формы музейной деятельности, способствующие социализации и адаптации детей-сирот [Текст] // Социальная педагогика, 2010, № 4
4. Вихман, В.Г. Музей в системе ценностей евразийской культуры [Текст] / Вихман В.Г., Г.А. Шабанов. — М.: ВУ, 1996. — 68 с.
5. Сыромятникова Ю.А., Мурзина, Е.А. Музейный комплекс республики Башкортостан как средство ориентации студентов на культурно-исторические ценности [Текст] // Теория и методика профессионально-практической подготовки специалистов сервиса и туризма. — Челябинск, Издательский центр ЮУрГУ, 2009. — 139 с.

## **Проблема обучения немецкому деловому письму в средней школе**

Ткаченко Ирина Георгиевна, кандидат филологических наук  
Ленинградский социально-педагогический колледж (Краснодарский край)

Крамская Екатерина Сергеевна, студент  
Армавирская государственная педагогическая академия

**Д**еловое общение сегодня проникает во все сферы общественной жизни. Компетентность в сфере делового общения непосредственно связана с успехом или не-

успехом в любом деле: науке, искусстве, производстве, торговле. В связи с этим с каждым годом возрастает спрос на квалифицированных специалистов, в том числе владе-

ющих иностранными языками, знание которых дает доступ к сокровищнице мировой культуры, достижениям в области науки и техники, открывает возможность деятельности практически в любой стране мира.

Одним из важных элементов успешного ведения бизнеса в мире выступает деловое письмо как «особая разновидность делового текста, которая характеризуется ярко выраженной прагматической направленностью к определенному адресату, наличием обратной связи, монотематичностью, особой композиционной и визуально-графической завершенностью, надтекстовой или дискурсивной связностью, временной и пространственной точностью и реальностью, документальностью и конкретностью, шаблонностью композиционно-тематического структурирования и визуально-графического оформления, использованием речевых стратегий, направленных на соблюдение принципов кооперативности и вежливости общения» [2, с. 78].

Общеизвестно, что без деловой переписки вести деловые отношения практически невозможно. В этой связи, как отмечает в своем исследовании В.В. Матющенко, письменная деловая коммуникация приобретает все большее значение для обучения будущих специалистов, тем более что язык делового общения функционирует в качестве одного из компонентов стратегии бизнеса [3, с. 104].

Однако на сегодняшний день в педагогической науке проблема обучения учащихся письменной деловой коммуникации в рамках предмета «Иностранный язык» рассматривается недостаточно глубоко и масштабно. Так, в рамках программы средней школы по обучению иностранному языку прослеживается опережение устной основы обучения, недооценка и фрагментарность практического обучения письму, ограниченность речевых навыков и умений в области письменной речи, которыми учащиеся овладевают в процессе традиционного обучения иностранному языку, что в значительной степени не может быть расценено как полноценное владение письменной речью. Кроме того, в обучении иностранному языку в средней школе, как подчеркивают исследователи, сложилась традиция, в соответствии с которой деловая сфера общения не предусмотрена. Нет учебников делового немецкого языка для средних общеобразовательных школ, а образовательные потребности, как уже отмечалось, возрастают с каждым годом.

В ходе нашего исследования было установлено, что исследователи вопросов школьной методики в основном рассматривали письмо как средство обучения другим видам иноязычной речевой деятельности (Н.К. Федоренко, 1967; Т.И. Гушина, 1972; О.И. Печников, 1996 и др.). В свою очередь, методика обучения письменной деловой коммуникации на иностранном языке рассматривалась в работах Бедросовой Г.Г., Березиной Н.Е., Громовой Н.М., Долгиной О.А., Казанцевой А.А., Леонтьевой Т.И., Максюткина К.Ю. и др. Однако, несмотря на широко представленный диапазон методических исследований, сказывается отсутствие детальной теоретико-практической разработки системы формирования коммуни-

кативной компетенции учащихся в области письменной деловой коммуникации на уроках немецкого языка в средней школе.

Однако надо отметить, что в настоящее время, в связи с развитием международных деловых контактов, освоением новых технологий, созданием многочисленных международных программ, в обществе постоянно растет интерес к деловому общению, к «деловому языку». В соответствии с этим, вслед за В.В. Матющенко, отметим важность и необходимость включения в содержание учебных программ, учебных пособий для школьников вопросов обучения письменной деловой коммуникации, усиления коммуникативной функции письменного делового общения, приведения в соответствие целей обучения письменной деловой коммуникации современным требованиям российских программ, создания условий для эффективной организации учебного процесса, что, в конечном итоге, будет способствовать успешной адаптации школьников к современному социокультурному и экономическому пространству [3, с. 54].

В рамках нашего исследования были изучены теоретические аспекты обоснования приоритетов обучения школьников деловому общению. В рамках этих исследований ученые выделяют ряд объективных и субъективных причин, который выдвигает задачу подготовки учащихся к деловому общению на иностранном языке в целом и в письменной форме, в частности, в число наиболее актуальных. В качестве основных причин, как отмечает в своем исследовании С.Н. Безус, выступают следующие:

- 1) Школьники (преимущественно старших классов) готовятся к профессиональному самоопределению.
- 2) В старшем школьном возрасте происходит активное социальное формирование личности, вступление молодых людей в мир взрослых отношений, столкновение с законами рынка.
- 3) Учащиеся школ имеют меньше возможностей устного общения на иностранном языке, чем в письменном виде, например через систему Internet.
- 4) Многие из школьников готовятся сдавать единый государственный экзамен (ЕГЭ) по иностранному языку, задания которого предусматривает разностороннее владение иностранным языком, в том числе и умением делового письма.
- 5) С учетом перехода школы на 12-летнее образование, предполагается введение профильно-ориентированного обучения иностранному языку, которое подразумевает подготовку к практическому владению языком в различных сферах деятельности, в т.ч. и в официально-деловой [1, с. 37–39].

В рамках данной статьи перечислим некоторые виды деловых писем, различаемые **по тематическому признаку**:

1. Коммерческие — используются при подготовке к заключению коммерческой сделки, а также при выполнении условий договоров. К ним относятся следующие деловые письма:

— оферта (письмо-предложение) — заявление лица о желании заключить сделку с указанием конкретных условий сделки;

— письмо-запрос — обращение одной стороны к другой о желании заключить сделку, как правило, без указания условий сделки либо уточнить какой-то вопрос при осуществлении сделки;

— рекламация (письмо-претензия) — претензии к стороне сделки, которая нарушила принятые на себя по договору обязательства, и требование возмещение убытков.

2. Некоммерческие (собственно деловые письма) — используются при решении различных организационных, правовых вопросов, экономических взаимоотношений. К ним относятся:

— благодарственное письмо — содержит выражение благодарности по какому-то поводу;

— гарантийное письмо — содержит в себе подтверждение определенных обязательств;

— информационное письмо (письмо-извещение, письмо-сообщение, письмо-уведомление) — предполагает информирование о каких-то событиях либо фактах, которые составляют интерес либо могут заинтересовать адресата;

— письмо-напоминание — содержит напоминание о выполнении договоренностей, обязательств и меры, которые будут приняты в случае их невыполнения;

— письмо-подтверждение — содержит подтверждение получения какого-то товара, согласия с чем-либо, какого-то факта и т.п.;

— письмо-поздравление — содержит поздравление по какому-то поводу;

— письмо-приглашение — содержит приглашение на какое-то мероприятие;

— письмо-просьба — содержит просьбу совершить либо прекратить какое-то действие, побудить к действию и т.п.;

— письмо-соболезнование — содержит сочувствие по какому-то поводу;

— сопроводительное письмо — составляется для сообщения адресату о направлении каких-то сопроводительных документов, материальных ценностей и т.п.

Несмотря на всю неоднородность текстов деловой письменной речи, как было представлено выше, в научной лингвистической литературе выделяются некоторые черты общие для всех видов деловых текстов. По мнению большинства исследователей (И.В. Арнольд, И.Р. Гальперин, Е.М. Иссерлин, В.В. Калюжная, М.Н. Кожина, Г.Я. Солганик и др.) к жанровым признакам делового письма относятся: официальность, точность, лаконичность, стереотипность/стандартизированность.

В свете сказанного отметим, что включение вопросов обучения школьников немецкому деловому письму в программу обучения иностранному языку в целом и организация практического усвоения обучающимися норм и правил составления деловых писем в частности будет способствовать формированию умения выяснять, в каких случаях данная деловая бумага применяется; умения выявления обязательных элементов, специфичных только для данного документа; умения составлять документы самостоятельно; развитию устной и письменной речи обучающихся; развитию внимания, самоконтроля, воспитания добросовестного отношения к работе; развитию эмоционально-волевой сферы, творческих способностей, эстетических чувств, способствующих развитию личности в целом.

#### *Литература:*

1. Безус С.Н. Обучение элементам делового письма учащихся старших классов средней школы (на материале английского языка): Дис. ... канд. пед. наук: Пятигорск, 2004. — 239 с.
2. Казарина М.А. Грамматические типы текстов деловой письменной речи (на материале английского, немецкого и русского языков): Автореферат Дис. ... канд. филол. наук: Москва, 2011. — 25 с.
3. Матющенко В.В. Обучение письменной деловой коммуникации на занятиях по немецкому языку в неязыковых вузах: экономический профиль: диссертация ... кандидата педагогических наук: Москва, 2007. — 234 с.

## **Межкультурная компетенция в целях обучения иностранным языкам для среднего (полного) образования (10–11 кл.)**

Филонова Виктория Викторовна, аспирант

Московский государственный гуманитарный университет имени М.А. Шолохова

**В** данной статье мы рассмотрим, как формирование межкультурной компетенции отражено в целях обучения иностранному языку. Основными нормативными документами, определяющими уровень владения иностранным

языком, который должны достигнуть обучающиеся на каждом этапе обучения, являются образовательные стандарты по иностранным языкам и требования к уровню сформированности компонентов иноязычной коммуника-



тивной компетенции. Нами будут рассмотрены российские языковые требования и стандарты с целью определения наличия или отсутствия в них компонентов межкультурной компетенции (знания, умения, отношения).

Прежде чем приступить к анализу языковых образовательных стандартов и требований, необходимо определить ряд функций, которые они выполняют, а именно: обозначение уровня владения языком по этапам обучения, т.е. определение уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции; основа разработки учебных программ и УМК по ИЯ; основа для разработки контрольных материалов по иностранным языкам.

Как уже было отмечено ранее, предметом нашего исследования является межкультурная компетенция, которая подразумевает понимание национальных особенностей партнеров и умение строить с ними эффективные отношения.

Для решения задачи, как формирование межкультурной компетенции отражено в целях обучения иностранному языку, нами проанализированы следующие образовательные документы: Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) образования по иностранным языкам РФ (2012) и Образовательные программы, рекомендованные Министерством образования РФ (Сафонова В.В., 1999, 2003, 2007; Сафонова В.В., Сысоев П.В., 2004, 2007).

Анализ нормативных документов показывает, что межкультурная компетенция отдельно не выделена в целях обучения иностранному языку и не представлена в российских образовательных стандартах. Между тем многие ее компоненты включены в состав социокультурной компетенции в рамках иноязычной коммуникативной компетенции учащихся.

Рассмотрим содержание социокультурного компонента в Федеральном государственном образовательном стандарте среднего (полного) общего образования (2012 г.) (10–11 класс). Требования к результатам освоения предметной области «Иностранные языки» (базовый уровень) должны отражать:

«...1) сформированность коммуникативной иноязычной компетенции, необходимой для успешной социализации и самореализации, как инструмента межкультурного общения в современном поликультурном мире;

2) владение знаниями о социокультурной специфике страны/стран изучаемого языка и умение строить свое речевое и неречевое поведение адекватно этой специфике; умение выделять общее и различное в культуре родной страны и страны/стран изучаемого языка;

3) достижение порогового уровня владения иностранным языком, позволяющего выпускникам общаться в устной и письменной формах, как с носителями изучаемого иностранного языка, так и с представителями других стран, использующими данный язык как средство общения...» [3; с. 8]

На средней ступени общего образования составляющие компонента «знания» направлены на формиро-

вание социокультурной компетенции учащихся — знания о стране и культуре изучаемого языка. В то же время «умения» направлены преимущественно на формирование межкультурной компетенции. Достижение порогового уровня владения иностранным языком не является *целью* обучения (хотя и прописано в требованиях), учащиеся используют данный язык как *средство* общения, как инструмент межкультурной коммуникации. Основными умениями, которыми должны овладеть школьники в результате развития у них социокультурной компетенции (как одной из составляющих иноязычной коммуникативной компетенции), являются нахождение сходства и различия в традициях своей страны и страны изучаемого языка, т.е. умение выявлять общие и отличительные признаки культур стран родного и изучаемого языка. Такое умение способствует тому, что учащийся может выступать в качестве посредника между двумя культурами, используя сравнение как один из основных приемов наблюдательности. Тенденции мировой глобализации отражены в данном документе в виде способностей к социализации и самореализации путем овладения коммуникативной иноязычной компетенцией. Интересно заметить, что базовый и углубленный уровни изучения иностранного языка для среднего (полного) общего образования отличаются по своему содержанию лишь требованиями к средству коммуникации (иностранному языку). Требования к знаниям и умениям, направленным на формирование социокультурной и межкультурной компетенций учащихся, идентичны.

Далее мы рассмотрим требования к уровню сформированности социокультурной компетенции, разработанные В.В. Сафоновой (2007) для школы с углубленным изучением английского языка (11 класс).

Анализируя данную образовательную программу, мы разделяем мнение Апалькова В.Г., что «в требованиях к уровню сформированности социокультурной компетенции для школ с углубленным изучением ИЯ (11 класс) уже четко представлены некоторые требования, имеющие отношение к межкультурной компетенции» [1; с. 11]. К таким требованиям относятся:

— «...умения проводить аналогии, противопоставления, обобщение при сравнении фактов, явлений культуры, событий в культурной жизни соизучаемых стран;

— способности вести социокультурные наблюдения при работе с видеоматериалами для определения табу в одежде, манере взаимодействия между людьми, питания и пояснять их причину (например, национальные / этнические традиции и условности, религиозные мотивы);

— способности опознавать и интерпретировать новые аспекты в соизучаемых культурах, опознавать новые ситуации общения, схожесть/несхожесть представлений о «культурном и некультурном поведении» человека;

— умения выступить в качестве культурного посредника между россиянами и представителями соизучаемых культур, помогая устанавливать культурные контакты, поясняя культурные особенности взаимоотношения людей в



англоязычной и русскоязычной среде, прогнозировать возможные коммуникативные недопонимания и конфликты и помогая предотвратить и снять их...» [2; с. 156]

Обозначенные выше умения являются универсальными для общения в любой культуре и не требуют фактических знаний о культуре страны изучаемого языка (ведь язык есть средство, а не цель общения!). Исходя из этого, мы считаем данные требования составляющими межкультурной компетенции.

Разработчики федеральных образовательных стандартов и учебных программ по иностранным языкам по-разному подходят к вопросу формирования межкультурной компетенции и подготовке обучающихся к использованию иностранного языка как средства межкультурного общения. Как показывает анализ, полностью формирование межкультурной компетенции не отражено в рассмотренных федеральных образовательных документах России. Несомненно, некоторые требования, имеющие прямое отношение к формированию межкультурной компетенции, нашли отражение в перечнях требований к сформированности социокультурной компетенции, а именно: формирование позитивного отношения к контактирующей культуре, выступление в качестве представителя родной культуры, проявление культуроведческой наблюдательности, выявление сходств и различий между родной и контактирующей культурами.

Однако за рамками образовательных документов остался целый ряд требований. Для того чтобы учащиеся

могли действительно подготовиться к межкультурной коммуникации средствами иностранного языка, считаем, что необходимо отдельно выделить межкультурную компетенцию как одну из целей обучения ИЯ в стандартах и требованиях. Требования к результатам освоения предметной области «Межкультурная коммуникация должны отражать:

— Знания: о рамках культуры, характеристиках культуры, о типах взаимоотношения между культурами;

— Умения: инициировать и начинать межкультурный диалог, интерпретировать культурные факты / события, выявлять культурные сходства и различия между представителями разных культурных групп (наблюдения), находить и определять ситуации межкультурных конфликтов, разрешать культурные конфликты, критически оценивать контактирующие культуры с позиции их собственных систем ценностей;

— Отношения: открытость, толерантность, эмпатия к представителям других культур.

Формирование межкультурной компетенции как неотъемлемой составляющей коммуникативной компетенции приобретает особую актуальность и значимость в современном образовании. Выполнение этой задачи представляется возможным при условии, что межкультурная компетенция отдельно выделена как одна из целей обучения ИЯ в федеральных стандартах и требованиях к результатам освоения предметной области «Иностранные языки».

#### Литература:

1. Апальков В.Г. Методика формирования межкультурной компетенции средствами электронно-почтовой группы (английский язык, профильный уровень): Автореферат дис. ... кандидата пед. наук. — Тамбов, 2008. — 21 с.
2. Сафонова В.В. Программы общеобразовательных учреждений: Английский язык 10–11 классы школ с углубленным изучением иностранных языков. М.: Еврощкола, 1999. — 176 с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования (утвержден приказом Минобрнауки России от 17 мая 2012 г. № 413) [Электронный ресурс] URL: <http://минобрнауки.рф/документы/2365>.

## Интеграция жизненного опыта учащихся и содержания образования в условиях общеобразовательной школы

Функ Светлана Николаевна, учитель истории и обществознания  
МБОУ «Гимназия №22» (г. Барнаул)

*Богатством прошлого и своего времени пользуется каждый стремящийся вперед человек.*

*А. Дистервег*

Практически ежегодно меняющиеся подходы к историческим событиям и отношение к ним осложняют изучение истории как дисциплины, а многочисленные учебные пособия не успевают за изменениями и не сни-

мают назревших в исторической науке и педагогической практике противоречий. В результате молодое поколение теряет связь со своими историческими корнями, что приводит к утрате нравственных ориентиров, а впоследствии

осложняет процессы социализации. Теоретически современная парадигма образования ориентирует школу на развитие всех сущностных сил ребенка, активизацию его субъективного жизненного опыта, в том числе познавательного.

Образование — есть процесс духовно-нравственного становления личности на пути освоения культуры.

Первоочередная задача современной школы, с точки зрения профессора А.П. Валицкой, — вооружение своего воспитанника способностью понимать ситуацию современного социума. Такое понимание возможно лишь при наличии целостного мировоззрения, включающего представление о природе, культуре, обществе, человеке.

Вторая задача — сообщение молодому человеку чувства собственного достоинства, чувства принадлежности к многовековому культурному опыту собственного народа, а через него, вместе с ним — к культурам других народов, составляющих богатство всечеловеческой культуры.

Таким образом, учащийся, окончивший школу, должен быть адаптирован к условиям взрослой жизни.

Образование как процесс становления личности предполагает единство учебно-воспитательных целей и методов педагогических действий.

На сегодняшний день в педагогике определились четыре подхода в образовании. Каждый из этих подходов формирует собственные доминанты, ориентированные на достижение определенных результатов.

Личностно-ориентированный подход направлен на развитие личных качеств человека, основан на гуманизме — готовит идеал и нередко содержит в себе опасность нанести ущерб системным знаниям.

При когнитивно-знаниваемом подходе мы должны убедить учащихся, что учеба-труд, но осознано необходимый, то есть в какой-то степени, мы заставляем учиться.

Здесь нам очень важен интегративный урок, так как возникает компетентностная доминанта, которая дает право на качественное образование, способствует формированию целостной картины мира в сознании учащихся, но содержит в себе опасность аморфности знаний при отсутствии их системности.

Каждый подход содержит в себе как достоинства, так и недостатки, и нам важно взять самое ценное — и развитие личности, и осознание личностью учащегося необходимости получения хорошего образования. Ожидаемый результат будет положительным, если будет еще одна — культурологическая парадигма, которая формирует социально-культурное развитие человека, языковую личность, учитывает межнациональные особенности, особенности мужчин и женщин, особенности проживания в городе и селе и т.д.

Главной задачей культурологического подхода в образовании является передача ценностей и смыслов культуры посредством интеграции всех четырех способов познания, открытых человечеством: естественно-научного, интуитивного, философского и художественного, синтезирующих эмпирический и интуитивный способы.

Изучая современную педагогическую литературу, я пришла к выводу, что на практике использую технологии не в чистом виде, а интегрирую их элементы.

Культура является связующим звеном между общественным и личностным развитием, тем механизмом, который направляет социальную энергию на формирование и развитие личности.

Значительное влияние на развитие индивидуальности и личности оказывает субкультура, особенности которой наиболее отчетливо фиксируются в народном творчестве, традициях — механизме аккумуляции и передачи социального опыта, отражаются в жизненном познавательном опыте, в менталитете.

В психолого-педагогической литературе отмечается, что каждое новое поколение усваивает опыт, накопленный предыдущими поколениями зафиксированный в специфически социальных формах. А.Н. Леонтьев выделяет два обязательных условия процесса присвоения индивидом социального опыта, в котором личность проявляется и развивается, — это общение и деятельность.

Актуализация и корректировка жизненного познавательного опыта учащихся наиболее успешно проходит путем их включения в различные виды деятельности и разрешение противоречий между усвоением универсальных законов, теорий, систем, алгоритмов и жизненными ситуациями, запечатленными в их личном опыте.

Для понимания как ученики воспринимают мир, представляют себе свое будущее и будущее страны используется эмпатийный прием, позволяющий на уроках и внеурочное время поставить себя на место ученика и в беседах, диспутах, семинарах получать информацию о меняющихся мировоззренческих и нравственных ценностях, представлениях учащихся о меняющейся картине мира.

Особое место в учебном процессе занимает реферативная и исследовательская деятельность, которая дает молодому человеку возможность получить опыт публичного выступления, научиться корректно отстаивать свою точку зрения, вести дискуссию.

Мышление и сознание ребенка формируется не только в результате целенаправленной педагогической деятельности, но и под воздействием самой жизни, окружающей действительности и культурной среды. Интеграция жизненного опыта и мировоззренческой информации учебного характера оказывает существенное влияние на качественные сдвиги в мотивационной сфере старшеклассников.

Изучая тему «Коллективизация в СССР» учащиеся пишут историю своей семьи в эти годы. Выполненные работы становятся своеобразными визитными карточками семей на определенном историческом этапе, где были показаны проблемы семей, их перспективы. Обсуждая эти работы, ребята не только давали информацию, но и говорили о тех эмоциях, которые их охватывали во время беседы с родными: «Пока писала, сложилось такое чувство, что это я прошла коллективизацию», «использовали людей как машины», «хоть она (коллективизация)

и дала результаты, все равно нельзя так с людьми поступать», «почему допустили такое, столько людей угробили», «как хорошо, что сейчас никто никуда не загоняет народ, есть возможность самому решать где работать и с кем», «теперь я понимаю, почему баба Валя, как только я приду, начинает меня кормить», «а про войну мы тоже будем писать, мне много рассказал дед»?

Обсуждая на круглом столе тему «Что я знаю о моей семье в далекие 30-е...», мы неожиданно выяснили, что большинство семей приехали в Сибирь, в Алтайский край из Украины во время голода, и выезжали по одной и той же схеме — сначала уезжал глава семьи, находил работу, место для жилья, потом он возвращался и вывозил всю семью.

Творческие работы «Моя семья в годы Великой Отечественной войны» были проиллюстрированы ребятами, которые занимаются в художественных школах. Некоторые работы стали основой для исследовательской деятельности. Результатом нашей работы стала выставка «Помнить, чтобы жить», где были представлены и сочинения ребят «Моя семья в годы Великой Отечественной войны», и картины к ним, выступления на конференциях разного уровня.

Итак, ребята соединили прошлое и настоящее, 30–40-е годы, такие далекие, стали их годами, это не просто история — это их история, «история моей семьи — моя история — история моей страны».

Часто я прошу ребят изобразить в виде коллажей, рисунков, символов основные понятия, темы или события: «Опричнина», «Крестьянская реформа 1861 года», «Алтайский край в годы Великой Отечественной войны», «Мой край в эпоху «застоя», «Наш край и перестройка».

Работа над коллажами требует от учащихся осмысления информации, воображения и фантазии.

Особое внимание на уроках уделяется роли личности в истории. Наш край богат талантами, о которых знают не только в России, но и в мире — писатель, режиссер,

актер В.М. Шукшин, космонавт Г. Титов, поэт Р. Рождественский, изобретатель М. Калашников и этот перечень можно продолжать. Все они стали героями классных часов, бесед.

Экскурсии по городу, при изучении архитектурных и художественных стилей, посещение музеев, выставок современных художников доставляют не только удовольствие всем участникам, но и позволяют чувствовать себя сопричастными истории края и страны.

Никому не надо объяснять какое значение имеет живое слово, живое общение. С большим интересом ребята ходят на встречи с участниками тех или иных событий. Такие встречи дают заряд для новой творческой деятельности. Написание отзывов о встрече может перерасти в оформление выставок, альбомов, написание «Книги отзывов», написание исследовательской работы.

Уже ни первый год мы с ребятами активно используем на уроках такую форму работы как презентация темы. Современные дети с удовольствием создают и представляют свои презентации на уроках, которые дают возможность еще ярче раскрыться творческому потенциалу учащихся.

Для гуманитарного знания информационная база оказывается лишь началом, отправной точкой исследования. Конечная цель его концентрируется вокруг таких понятий, как «понимание», «осмысление», «интерпретация». Подростки, молодые люди должны жить в этом непростом мире, с растущей в геометрической прогрессии информацией, с конкуренцией, стремительно меняющимися ценностными ориентирами и требованиями. Они должны не просто адаптироваться в мире, но свободно в нем ориентироваться, уметь анализировать информацию, оценивать ее, применять на практике. Интегративный подход дает возможность не только получения знаний, но и формирование системы жизненных ценностей, позволяющих молодому человеку чувствовать собственную включенность в общественную жизнь и ответственность за состояние мира.

#### *Литература:*

1. Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике. — М., 1995. — 496 с.
2. Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования. // Педагогика — 1997. — №7. — с. 11–17.
3. Валицкая А.В. Новая школа России: Культуротворческая модель. / Культуротворческие школы Алтая: поиски и решения. — Санкт-Петербург, Барнаул, 2007. — 182 с.
4. Матис В.И. Профессиональное определение учителей в условиях модернизации. Новая школа России: Культуротворческая модель. / Культуротворческие школы Алтая: поиски и решения. — Санкт-Петербург, Барнаул, 2007. — 182 с.

## Сельская малокомплектная школа: современное состояние, проблемы и перспективы развития

Щербакова Елена Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент  
Московский государственный гуманитарный педагогический институт

В условиях кардинальных изменений всей системы образования особое внимание уделяется сельским школам, большой процент из которых являются малокомплектными (МКШ). До настоящего времени более 70 % всех школ расположены в сельской местности, из них около 60 % являются малокомплектными. Сельская малокомплектная школа (СМКШ) является составной частью общегосударственной системы образования. Это главный резерв пополнения кадров для сельскохозяйственного производства. Её состояние и уровень работы оказывает огромное влияние на социально-экономическое развитие села, на культурно-образовательный уровень населения, решение демографических проблем.

Чтобы сохранить село, образование в сельской местности должно соответствовать социальным ожиданиям людей, социально-ценностному заказу сельского сообщества, каждой семьи и конкретного человека.

Школа представляет собой важную часть сельского социума и не может развиваться в отрыве от него. Перспективы МКШ, прежде всего, зависят от развития сельскохозяйственного производства и социокультурной сферы села.

С начала 90-х гг. XX в. российская сельская школа функционирует в новых экономических условиях развития общества, характеризующихся переходом к рыночной экономике, созданием правового и демократического государства. Кардинальные изменения, происходившие в нашем обществе, не могли не затронуть школу.

После распада СССР в России было закрыто более 19 тыс. сельских школ. По данным Минобрнауки РФ, в 1995 году их насчитывалось почти 69 тыс., в 2000 году — около 67 тыс., в 2010–2011 годах — менее 49 тысяч. Почти все они были ликвидированы не в 1990-е годы, когда экономическая и демографическая ситуация в стране была особенно тяжелой, а в последние десять лет. И в наши дни процесс закрытия школ происходит достаточно активно.

В Законе РФ «Об образовании» декларировалось, что СМКШ финансируется независимо от числа учащихся. Однако после введения подушевого финансирования и «новой системы оплаты труда» учителям процесс ликвидации школ активизировался. Ведь если финансирование зависит только от численности детей, сельская школа себя окупить не сможет. Сегодня в России на смену малокомплектным школам приходят крупные школы, в которые детей из разных деревень возят на специальных школьных автобусах или устраивают в школы-интернаты, где они не только учатся, но и живут.

Недостаточное внимание вопросам социального развития села, взгляд на СМКШ как на неперспективную,

практика объединения малочисленных классов, основанная на укрупнении сельских школ, проводившаяся в 70-е годы XX в., привели к значительной миграции сельского населения. Это обернулось опустением малых сел и деревень, дальнейшим сокращением пахотных земель, падением сельскохозяйственного производства.

Исторический опыт побуждает нас сегодня к взвешенному, продуманному подходу к проблемам СМКШ. На протяжении всей истории развития отечественного образования проблема сельской школы была одной из центральных. Это было очевидно в эпоху, когда Россия была страной крестьянской. С вступлением в индустриальную стадию вопрос о сельской школе оказался вписанным в более широкий контекст — проблему исторической судьбы крестьянства, деревни в целом. Сегодня мы видим, сколь губительны оказались последствия экспериментов, проводимых с целью реализации этой перспективы (строительство агрогородов, ликвидация так называемых, неперспективных деревень и т.п.). Сложности современного села в значительной степени связаны с последствиями названных преобразований.

СМКШ сегодня остро нуждаются в особой организации педагогического процесса, в специфических подходах к развитию личности ребенка, учитывающих многие региональные, социально-экономические культурные факторы.

Российская педагогическая энциклопедия приводит следующее определение малокомплектной школы: «Малокомплектная школа — школа без параллельных классов, с малым контингентом учащихся» [6, с. 540]. Терминологическое обозначение средних школ и классов с малой наполняемостью как школ «малокомплектных» произошло по аналогии с начальной школой. До начала 70-х годов XX в. термин «малокомплектная» применялся только к начальной школе, в которой учащиеся двух, трех, четырех классов объединялись в один класс — комплект, если в них вместе было менее 15 учеников. С классом — комплектом работал один учитель. В 70-е годы в понятие малокомплектная школа начали включать неполные средние и средние школы с малой наполняемостью классов.

Предпринимались попытки дифференцировать название таких школ и классов, образующих её: «малые школы (классы)» (М.И. Зайкин, Е.Г. Осовский), «школы (классы) с малой наполняемостью» (Г.Ф. Суворова), «малочисленные школы (классы)» (С. Рогачев). Сегодня можно констатировать, что окончательного терминологического определения подобного типа сельских школ ещё не произошло.

В соответствии с наиболее устоявшимися и общепри-

нанными в отечественной педагогике подходами к трактовке термина под малокомплектной мы понимаем школу, которую характеризует одна или несколько указанных особенностей:

- отсутствие параллельных классов;
- отсутствие одного или нескольких классов;
- объединение начальных классов в один или два класса комплекта;
- разобщенность территории школьного микрорайона;
- безальтернативность образовательного пространства. Отсутствие в социальной инфраструктуре отдаленных сельских округов других образовательных учреждений лишает ученика сельской школы возможностей дополнительного образования;
- недостаточное оснащение школ современным оборудованием;
- малочисленность учительского состава;
- полифункциональность деятельности сельского учителя. Многопредметность и многопрофильность преподавания (многие учителя ведут предметы не по своей специальности);
- особые социальные условия жизнедеятельности сельской школы обусловили необходимость выполнения школой многочисленных социальнопедагогических функций;
- слитность с природным окружением. Сельская школа, напрямую соприкасаясь с природой, потенциально обладает более широкими возможностями использования этого фактора в образовательном процессе.
- малочисленность родительского коллектива;
- низкий образовательный ценз родителей;
- «педагогическое одиночество» — ситуация, когда при недостаточно развитой сети дорог и транспортных трудностях учителя крайне редко посещают уроки по своей специальности в других школах, а значит, не имеют возможности изучения опыта своих коллег.
- большая значимость трудового воспитания. Занятость населения сельскохозяйственным трудом всегда определяла потребность сельских детей в сельскохозяйственных знаниях, умениях и навыках, которыми и вооружала сельского ученика система трудового воспитания и трудовой подготовки в школе.
- тесная связь с народными традициями. Воспитание в сельской школе строится с учетом народных традиций.

Эти условия МКШ отмечают в своих работах Ф.С. Авдеев, М.И. Зайкин, Г.Ф. Суворова, А.М. Цирульников и другие исследователи.

Условия работы сельской малокомплектной школы весьма специфичны.

Выполнение МКШ своих общеобразовательных функций связано с отходом от дидактических стереотипов, которые сложились в практике большой школы. Многие хорошо зарекомендовавшие себя в большой школе методы и приёмы педагогического взаимодействия в условиях малочисленного класса теряют свою значимость, не обеспе-

чивают необходимого образовательного и воспитательного эффекта, а иногда становятся тормозом развития личности ученика.

Многочисленность сельских школ, специфика их функционирования обусловили интерес к ним исследователей.

В 80-е — 90-е годы XX в. обучение и воспитание детей в сельской школе интересовало представителей экономики, народного образования, социологов, психологов. Появился большой пласт научно-педагогической литературы по вопросам развития и совершенствования деятельности МКШ. Здесь следует упомянуть работы А.Е. Кондратенкова, И.М. Косоножкина, Н.Д. Неустроева, Е.Г. Осовского, Г.Ф. Суворовой.

Школоведческие аспекты развития сельской МКШ рассмотрены в работах Е.С. Березняка, Л.Г. Борисовой и др. Вопросы подготовки и повышения квалификации сельских учителей исследованы Ф.С. Авдеевым, А.Н. Чаловым, В.П. Артемьевым. Проблемы воспитания сельских школьников волновали таких исследователей, как П.А. Жильцов, А.Ф. Иванов, Н.К. Лазарева.

Имеются работы по проблемам совершенствования учебного процесса, методики ведения уроков в сельской малокомплектной школе по отдельным предметам (М.И. Зайкин, Г.И. Саранцев, С.П. Амутнова, А.Ю. Купалова, О.С. Габриелян, Р.Н. Князева, К.Л. Лисова и др.)

В 90-х годах XX в. был выдвинут ряд проектов развития сельских вариативных образовательных программ (Е.В. Бондеровская, А.Ф. Иванов, А.М. Цирульников).

В 90-е гг. в сельской местности появляются новые образовательные учреждения: гимназии, лицеи, «школы крестьянского хозяйства» и др. Растет число национальных школ на селе. Разработка моделей национальных школ происходит на альтернативной основе с учетом социально-экономической ситуации в регионе.

Однако наряду с положительными тенденциями существует еще целый ряд проблем. Иногда увлечение новыми формами организации обучения происходит без принципиального изменения содержания образования, а рост объема учебной информации — без пересмотра технологии обучения. Это ведет к перегрузке учащихся, ухудшению здоровья детей, снижению качества образования. Многие вопросы дидактико-методического обеспечения педагогического процесса в МКШ по-прежнему нуждаются в разрешении. Особенно остро ощущается потребность в разработке вопросов обучения и воспитания в современной сельской малокомплектной школе на дидактическом уровне.

В настоящее время есть объективная необходимость в создании новых основ организации сельской малокомплектной школы, что предполагает принципиальное изменение концептуальных подходов в области образования — проектирование развивающихся, вариативных, культуросообразных сельских школ. Это потребует создания специальных технологий вариативной организации и самоорганизации сельской школы, выявления методик диагностики, изучения и управления развитием сель-



ских школ, в особенности инновационного типа, культурных процедур педагогических решений в области сельского образования. Необходимо написание добротных школьных учебников с учетом специфики организации обучения в малых группах.

Знание специфики функционирования МКШ является особенно актуальным для выпускников педагогических вузов, который готовит кадры в том числе и для сельской школы. Для сельской малокомплектной школы нужен учитель с принципиально иным набором профессиональных компетенций и главное среди них — умение сопровождать ребенка в образовательном процессе — и дистанционно, и в профильном обучении, и в плане ориентации выбора профессионального образования. Это предполагает принципиально иные технологии обучения и воспитания. Для педагога сельской школы особенно значимо не просто передать знания, а научить ребенка самостоятельному умению учиться, «дать удочку». Сегодня в педагогических вузах и колледжах необходимо разнообразие содержания, форм и методов подготовки сельского учителя.

Сельский тип поселения, деревенская культура, образ жизни, а следовательно, и сельская школа будет существовать и развиваться на протяжении длительного исторического периода, сохраняя специфические черты в рамках единой национальной культуры и того поля, которое называют единым образовательным пространством. Поэтому проблемы сельской школы — это не вопрос сохранения одного из типов образовательных учреждений, это общенациональная проблема, связанная с судьбой самого государства. Поэтому программа развития сельской малокомплектной школы должна носить общенациональный, государственный характер. Это направление должно стать одним из центральных элементов в национальной доктрине образования.

Школа в селе должна стать носителем инноваций, вооружать ребенка видением, способами, идеологией качественной жизни на селе. Именно со школой сегодня связаны надежды на воспитание сельского труженика нового типа, повышение роли человеческого фактора в сельском хозяйстве, совершенствование культуры и социально-бытовых условий жизни современного села.

#### *Литература:*

1. Зайкин М.И. Плюсы и минусы малой наполняемости классов в организации учебного процесса. Н.Новгород, 1991.
2. Бочарова Г.В. Стратегия модернизации сельского образовательного социума/ Г.В. Бочарова, М.П.Гурьянова// Педагогика.2005. № 8 с. 32—38.
3. Гурьянова М.П. Модели реструктуризации сельских общеобразовательных учреждений: опыт регионов//Дидакт. 2003. №3 с. 34—39/
4. Зайкин М.И. Сельская школа: модернизация содержания образования// Сельская школа.2004.№ 2. с. 3—6.
5. Организация образования в сельской местности России (исторический очерк). М.: РАО, 1993.
6. Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. М.: Большая Российская энциклопедия, 1993. т.1.

## 6. ВНЕШКОЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

### Развитие творческого мышления учащихся как условие повышения качества работы учреждения дополнительного образования детей

Акимов Станислав Сергеевич, кандидат педагогических наук, доцент  
Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена (г. Санкт-Петербург)

Голихина Оксана Васильевна, педагог-организатор  
МБОУ ДОД «Дворец детского и юношеского творчества Всеволожского района» (Ленинградская обл.)

Современные тенденции развития образования (непрерывность, интегративность, гуманизация и т.д.) большое внимание уделяют оценке качества предоставляемых образовательных услуг.

Важным показателем качества образовательных услуг учреждения дополнительного образования детей выступает развитие творческого мышления учащихся, что часто выступает одним из направлений работы учреждения дополнительного образования детей. [6]

Как отмечается в работе, [7] дополнительное образование представляет собой самостоятельную образовательную среду, которая направлена на взаимодействие с семьей, школой, социумом, предоставляя при этом, предоставляя возможность каждому учащемуся заниматься разными видами деятельности, обеспечивая активное включение ребенка в социальные отношения окружающей среды и возможность общения. Дополнительное образование располагает богатыми возможностями по реализации интересов детей и развитию творческого мышления, творческих способностей.

Важность развития творческого мышления учащихся отмечается в основных документах, отражающих государственную политику в области дополнительного образования, например: «Программа воспитания учащихся образовательных учреждений Санкт-Петербурга, реализующих программу общего образования, на 2011–2015 годы», «План мероприятий по развитию дополнительного образования детей в сфере научно-технического творчества в Санкт-Петербурге на 2012–2015 годы» и др.

Одним из принципов государственной политики в области образования является его гуманистический характер, приоритет общечеловеческих ценностей, свободного развития личности, признания права каждого ребенка на свободу, проявление и развитие всех способностей. [8]

В национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» говорится отмечается, что для решения стратегических задач образования важнейшими качествами личности становятся инициативность, способность творчески мыслить и находить нестандартные решения,

умение выбирать профессиональный путь, готовность обучаться в течение всей жизни. Необходимо развивать творческую среду для выявления особо одаренных ребят в каждой общеобразовательной школе [9]

В соответствии с «Концепцией духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» определены основные направления развития личности, к которым относятся, в том числе, личностная культура (готовность и способность учащихся к нравственному самосовершенствованию и реализации творческого потенциала в духовной и предметно-продуктивной деятельности) и определяются базовые национальные ценности, каждая из которых раскрывается в системе нравственных ценностей (представлений): труд и творчество — уважение к труду, творчество и созидание, целеустремленность и настойчивость [5]

Анализ этих документов свидетельствует об актуальности, практической значимости изучения феномена творческого мышления учащихся, возможностей учреждения дополнительного образования детей по развитию творческого мышления учащихся, развития творческого мышления в контексте деятельности учреждения дополнительного образования детей.

В работе [2] указывается, что педагог дополнительного образования должен создавать такую атмосферу на занятии, когда ребёнку хочется поделиться своими мыслями, чувствами и переживаниями. В связи с этим следует побуждать учащихся к творчеству, создавать условия для творчества детей, подбирать творческие задания, стимулирующие самостоятельное творчество детей.

Учреждение дополнительного образования детей обладает уникальными возможностями в плане социально-педагогической деятельности, развития и воспитания многогранной личности, удовлетворения её потребностей, интересов, стремления к творчеству, является важным фактором формирования личности ребёнка, его возможности раскрыть, реализовать свой творческий потенциал.

Анализ научно-педагогической литературы показывает, что существуют различные подходы к определению

понятия «творческое мышление», где наиболее часто указываются следующие определения:

- разноразностность и вариативность поиска разных, в равной мере правильных решений относительно одной и той же ситуации [1].

- один из видов мышления, характеризующийся созданием субъективно или объективно нового продукта и новообразованиями в самой познавательной деятельности по его созданию. Эти новообразования касаются мотивации, целей, оценок, смыслов. Мышление творческое отличается от процессов применения готовых знаний и умений, называемых репродуктивным мышлением. [10].

- «способность удивляться, познавать и находить решения в нестандартных ситуациях, ...нацеленность на открытие нового и способность к глубокому осознанию своего опыта» [7]

Мы считаем, более полным и точным является второе определение, где говорится, что творческое мышление характеризуется созданием чего-то не только объективно нового, но и что это может быть субъективно новый опыт деятельности.

Понятие «творчество» является многоаспектным и включает в себя следующие составляющие:

- творчество — это вид деятельности, в результате которой создается некий продукт, отличающийся новизной, оригинальностью и уникальностью;

- творчество — это высший уровень познания, который не может быть достигнут без предварительного накопления знаний, но в большей или меньшей мере творчество присуще любому виду деятельности;

- творчество, как процесс, имеет свои закономерности и этапы, которые в зависимости от конкретного содержания деятельности могут приобрести специфическое проявление;

- творчество в условиях коллективной деятельности и общения протекает более продуктивно [1].

Для творческого мышления учащихся характерны такие мыслительные операции и действия: анализ, синтез, абстрагирование.

В исследовании [1] выделены различные творческие мыслительные способности:

- «зоркость» в поисках, т.е. видение новых проблем в знакомых ситуациях, видение новых функций знакомого объекта и т.д.;

- способность к кодированию информации, при этом способ кодирования должен соответствовать содержанию и структуре отображаемых явлений;

- способность к свертыванию мыслительных операций;

- способность к переносу;

- боковое мышление;

- способность переформулирования проблемы;

- способность к сближению понятий, которая характеризуется легкостью ассоциирования и отдаленностью ассоциируемых понятий;

- способность быстро и легко переходить от одного класса явлений к другому, т.е. гибкость мышления;

- способность отказаться от ложной гипотезы;

- способность к оценочным действиям;

- способность к «сцеплению», объединению новых явлений с прежними;

- легкость генерирования идей;

- способность к доведению до конца (доработка деталей, совершенствование первоначального знания).

В исследовании [3] выделены качества творческой личности:

- наличие новой или недостигнутой значительной общественно полезной достойной цели (или системы целей);

- наличие программы (или пакета программ) достижения поставленной цели и контроля за выполнением этих программ;

- желание и осуществление огромного объема работы по выполнению намеченных планов;

- владение техникой решения задач, которые встречаются на пути к цели;

- способность отстаивать свои идеи, выносить общественное непризнание, непонимание выбранного пути, умение «держаться удар», верность цели;

- соответствие достигнутых результатов (или соответствие их масштаба) поставленной цели.

В научной литературе большое внимание уделяется изучению этапов (фаз) творческого процесса. Так, например, в исследовании [3] представлены разные логики: Первая логика: 1) этап возникновения творческой ситуации; 2) этап развития решения; 3) этап критики, подтверждения и воплощения. Вторая логика: 1) осознание потребности; 2) анализ ее; 3) изучение доступной информации; 4) формулирование предлагавшихся ранее решений; 5) критический анализ.

Можно говорить о различных качествах творческого мышления в системе этапов творчества:

- первый этап — чувство новизны, необычность, чуждость к противоречиям, критичность, склонность к творческому сомнению; способность испытывать внутреннюю борьбу, информационный голод («жажда познания»);

- второй этап — интуиция, творческое воображение, чувство красоты, остроумие, способность открывать аналогии, вдохновенность, оригинальность (нестандартность) мышления, смелость, эмоциональная возбудимость в творческой ситуации;

- третий этап — самокритичность, упорство в доведении дела до конца, способность пользоваться различными способами доказательств, обоснования результатов творчества, достаточная широта и глубина знаний, опыта и умений для воплощения нового в духовные и материальные формы. [3]

Под развитием мышления понимается «сложная динамическая система количественных и качественных изменений, которые происходят в интеллектуальной деятельности человека с возрастом и обогащением жизненного опыта». [3]

Деятельность учреждения дополнительного образования, с позиции развития творческого мышления учащихся предполагает [11] развитие способностей:

- Постановки, формулировки новых проблем, например социальных.
- Анализа и обобщения различных явлений и процессов.
- К оригинальности в решении проблем.
- К разнообразной мыслительной деятельности, выработке творческих идей.
- К моделированию и гибкому решению проблем.
- К рефлексии.

В исследовании [4] выделены показатели, свидетельствующие о развитии творческого мышления, в том числе в учреждении дополнительного образования детей, а именно:

- Степень владения операциями и приемами мыслительной деятельности, умение рационально их применять в учебной (внеучебной) деятельности.
- Степень умения осуществлять перенос осознания операций и приемов мышления.
- Степень осознанности операций и приемов мыслительной деятельности.
- Степень умения творчески решать задачи, ориентироваться в новых условиях, быть оперативным в действиях.
- Степень запаса знаний, их совместимость, появление новых способов освоения знаний.
- Состояние и динамичность разнообразных качеств ума: самостоятельность, глубина, критичность, гибкость, последовательность, быстрота и др.

Для учреждения дополнительного образования детей характерно наличие широкого спектра образовательных услуг, отсутствие жёсткой регламентации деятельности, гуманистическое взаимодействие участников образовательного процесса являются главными достоинствами учреждений дополнительного образования детей. Что, в свою очередь, создаёт атмосферу, максимально благоприятную для проявления и развития творческой активности (в частности творческого мышления) как обучающихся,

так и самого педагога, который может апробировать в своей работе новейшие достижения педагогической науки. [4]

Таким образом, очевидно, что обеспечение развития творческого мышления учащихся в контексте повышения качества работы образовательного учреждения предполагает:

- Разработку, корректировку реализуемых в образовательном учреждении образовательных программ, способствующих развитию у учащихся способностей, обеспечивающих в будущем возможность не отставать от ускоряющегося научно-технического прогресса, творчески подходить к решению актуальных профессиональных и жизненных проблем. [7]
- Разработку личностно-ориентированных образовательных программ, направленных на удовлетворение разнообразных интересов и творческое развитие учащихся.
- Включение учащихся в разнообразные виды мыслительной деятельности.
- Реализацию системы разнообразных методов, приемов развития творческого мышления в рамках реализуемых образовательных программ.
- Создание целостной системы мониторинга степени развития творческого мышления учащихся в учреждении дополнительного образования детей.
- Повышение квалификации педагогов дополнительного образования в сфере развития творческого мышления учащихся.

На наш взгляд, с методической, практической точки зрения наиболее интересным представляются вопросы, связанные с разработкой образовательных программ, ориентированных на развитие творческого мышления, применением различных способов, приемов развития творческого мышления учащихся в рамках образовательных программ, а также проектированием и проведением обучающих семинаров для педагогов дополнительного образования, с целью их ознакомления с различными аспектами (теоретическим, методическим и др.) развития творческого мышления учащихся.

### *Литература:*

1. Быкова, Е.А. Формирование творческого мышления учащихся с использованием средств информационно-коммуникативных технологий: дис. к.п. н./ Быкова Е.А. — Самара, 2011.
2. Евладова, Е.Б., Логинова, Л.Г. Организация дополнительного образования детей: Практикум: Учеб. пособ. для студ. учреждений сред. проф. образования/ Евладова Е.Б., Логинова Л.Г. — М., 2003.
3. Калмыкова, З.И. Проблемы диагностики умственного развития учащихся/ Калмыкова З.И. — Москва, 1975. — 208 с.
4. Кизим, С.Ю. Развитие творческой активности школьников в учреждениях дополнительного образования детей: автореф. дис. к.п. н./ Кизим С.Ю. — Н. Новгород, 2010.
5. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. — М., 2009.
6. Лебедева, О.Е. Дополнительное образование детей: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений/ Под ред. Лебедева О.Е. — М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2003. — 256 с.
7. Леонова, Е.В. Педагогическая поддержка развития творческого мышления детей в учреждениях дополнительного образования: автореф. дис. к.п.н./ Леонова Е.В. — Москва, 2000.

8. Малаховская, Н.А. Развитие творческого мышления: Статья/ Малаховская Н.А. Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/312336/>
9. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа». — М., 2010.
10. Рапацевич, Е.С. Педагогика: Современная энциклопедия/ Под. общ. ред. Астахова А.П. — Минск, 2010.
11. Шмигирилова, И.Б. Использование учебно-поисковых заданий для развития творческого мышления учащихся в обобщающем повторении планиметрии: дис. к.п. н./ Шмигирилова И.Б. — Омск, 2005.

## Ансамбль свирелей в детской музыкальной школе: к вопросу выбора концертного репертуара

Игнатова Мария Александровна, кандидат искусствоведения, преподаватель  
Музыкальная школа (г. Тынды, Амурская обл.)

Выступления ансамблей старинных народных музыкальных инструментов всегда были и остаются изюминкой и украшением самых разнообразных концертных программ, фестивалей и конкурсов. Магия звучания редких для сегодняшнего времени тембров свирели, рожка, жалейки, гуслей и многих других инструментов очаровывает и привлекает к себе как самих исполнителей, так и слушателей. Голоса этих музыкальных инструментов трогают наши сердца природной чистотой своего звучания и трепетным ощущением сопричастности к истокам мировой народной музыкальной культуры.

Два года назад в детской музыкальной школе г. Тынды Амурской области был создан ансамбль свирелей «Творческая мастерская Лель». Коллектив был задуман с целью возрождения и популяризации игры на народных духовых инструментах, а также для стимулирования детского коллективного концертного исполнительства с помощью внедрения необычных и интересных форм работы.

Одним из ключевых моментов успешной концертной деятельности любого творческого коллектива, как известно, является выбор репертуара. В этом плане два года назад мы наметили работу двум традиционным направлениям.

Основным направлением нашей работы над формированием репертуара стало создание переложений и обработок народных мелодий. В результате в исполнении ансамбля зазвучало много яркой и разнообразной в стилевом отношении музыки: певучая «Словацкая народная песня», заборная «Калинка», зажигательное «Яблочко», колоритные «Мелодии народов мира», экзотические «Мелодии индусов Эквадора», завораживающая «Японская мелодия для тростниковой флейты».

Создавая переложения из музыки классического наследия, мы заметили, что некоторые мелодии Вечной классики необычайно легко «ложились» на свирель, несмотря на ограниченный звуковой диапазон и звуковой

состав инструмента. Ансамблем свирелей «Творческая мастерская Лель» были исполнены «Хорал» Р. Шумана из «Альбома для юношества», «Болезнь куклы» П. Чайковского из «Детского альбома», хор невольниц из оперы А. Бородина «Князь Игорь» и некоторые другие произведения.

В процессе работы над переложениями из Вечной классики, настоящим открытием для нас стала музыка великого Моцарта. Музыкальные темы «Маленькой ночной серенады», к примеру, были словно созданы специально для свирели. В данном случае нам не пришлось менять даже тональность — она была характерной «свирельной» — соль мажор. Таковы и некоторые музыкальные номера оперы «Волшебная флейта»: хор с колокольчиками «Как чудно...» и, особенно, ария Папагено «Я самый ловкий птицелов»<sup>1</sup>. Ария Папагено<sup>2</sup>, несмотря на свою сложность, виртуозность и наполненность разными пассажами нота в ноту может быть исполнена на свирели!

Тем не менее, создавая переложения для репертуара нашего ансамбля, мы выявили и некоторые проблемные зоны этой работы, а именно:

- возможности свирели могут быть очень ограничены в плане выбора тональности;
- возможности свирели часто бывают ограничены и на уровне звукового диапазона;
- на свирели не всегда и не во всех конкретных случаях технически удобно извлекать звуки хроматического звукоряда;
- на свирели не всегда технически удобно играть модуляции и отклонения;

Стало ясным также и то, что в репертуаре нашего коллектива, несмотря на большую проделанную в этом направлении работу, не хватает собственно детской музыки — яркой по образному содержанию и, главное — понятной по музыкальному языку. Так появилась идея создания авторского альбома для детского ансамбля свирелей, ко-

<sup>1</sup> Убедиться в этом можно, посмотрев клип оперы «Волшебная флейта» [7, с. 32–35], [8, с. 97–98].

<sup>2</sup> В опере «Волшебная флейта» Папагено привлекает птиц в свои клетки виртуозной игрой на свирели.



торый состоял бы из разных по содержанию и характеру пьес, соответствующих техническим возможностям нашего инструмента. Эти пьесы, согласно нашей задумке, должны были нравиться детям так, чтобы они очень хотели их сыграть.

В созданный нами<sup>1</sup> авторский альбом первоначально вошли следующие миниатюры: «Индийские лотосы», «Японская мелодия Сакура», «Играем джаз», «Норвегия — страна фьордов», «Кукушкин джаз», «Маленькое концертно». Позже были написаны пьесы «Розовый сад», «Китайские иероглифы», «Славянская легенда», «Ласточкино гнездо», «The piper of Hamelin», «Ромашковое поле», «Рондо-коллапс», «Русский хоровод Березка», «Страна восходящего солнца» и другие.

Так как одного фортепиано в качестве аккомпанемента на этом этапе нашей работы стало явно не хватать, а возможностей использовать живой оркестровый звук не было, мы стали применять современные музыкальные технологии — компьютерную аранжировку. Для записи фонограмм аккомпанемента к каждой из этих пьес нами очень тщательно подбирались выразительные детали. Так, в «Ласточкином гнезде» использовали имитацию пения птиц, а в «Норвегии» — шума моря. В «Японскую» ввели звучание характерных национальных ударных инструментов, а в «Розовый сад» — имитацию шума дождя. В фонограмме «Кукушкиного джаза» можно услышать разнообразные звуки леса, а в «Славянской легенде» — звучание старинных гуслей. Миниатюра «Индийские лотосы» звучит на фоне вибратона, имитирующего прозрачный плеск воды.

Каждая из миниатюр имеет в основе своей яркий образ — поднимающиеся из воды прекрасные цветы («Индийские лотосы»), обеспокоенная присутствием кошки недалеко от своего гнезда порхающая ласточка («Ласточкино гнездо»), смешная сцена спора любителей веселого джаза и сторонника меланхоличного блюза («Играем джаз»). Иногда наши композиции превращаются и в небольшую театральную сценку. Такова композиция «The piper of Hamelin», исполнители которой делятся на героев известной старинной немецкой легенды. Таков и веселый «Кукушкин джаз», в котором кукушка созывает своих подружек для исполнения джазовой мелодии и дирижирует ими.

Создание авторских композиций как одно из направлений в формировании концертного репертуара нашего ансамбля постепенно стало доминировать над двумя другими в силу некоторых объективных причин. Во-первых, авторские композиции всегда пишутся с учетом звуковых, диапазонных и технических возможностей инструмента, благодаря чему, как правило, удобны для исполнения. Этот фактор очень важен для работы с детьми.

Во-вторых, в этом случае у нас появилась возможность выбирать содержательный и образный формат наших композиций. Применение современных компьютерных технологий позволило нам создавать прекрасные по средствам музыкальной выразительности фонограммы, а сам поиск средств музыкального воплощения наших идей превратился в интересную творческую работу-сотрудничество всех участников нашего коллектива. В качестве более детальной иллюстрации к вышесказанному расскажем об одной из совсем недавно созданных нами композиций.

Миниатюра «Страна восходящего солнца» была создана в августе 2012 года. Эта небольшая пьеса посвящена Японии. В ней мы стремились передать свое восхищение живописной красотой этой страны: бескрайним бирюзовым морем, строгими очертаниями гор, теплыми лучами восходящего на Востоке солнца. Музыка этой пьесы наполнена теплом, светом, любованием. В основе миниатюры только одна певучая музыкальная тема, но она подана (как пейзаж) каждый раз с разного ракурса — то в партии солирующих свирелей, то в партии аккомпанемента, то в окружении гибких выразительных свирельных подголосков.

Яркий национальный колорит музыки предопределен, прежде всего, особенностями ее ладовой организации: пьеса написана на основе мажорной пентатоники. Певучие и широкие мелодические линии музыкальной темы композиции представляют собой сцепление нескольких коротких пентатонных попевок, а ее ритмика совсем не проста и своей графикой напоминает сложный узорчатый восточный орнамент.

В динамическом плане пьеса выстроена по принципу постепенного нарастания звучности, что связано с ее содержанием — воплощением картины восхода солнца. В момент кульминации музыкальная тема пьесы ярко звучит в сопровождении (такты 10–20). Ее звучание сопровождается мелодичными певучими пентатонными подголосками в партии свирелей.

Для создания аккомпанемента к этой музыкальной композиции нашим аранжировщиком Татьяной Шевелёвой была проведена огромная работа по поиску характерных национальных звучностей — тембров специфических струнных инструментов, в особенности, щипковых (лютневых) — японской цитры, сямисэна (японской трехструнной лютни).

Сегодня у ансамбля свирелей «Творческая мастерская Лель» МОБУ ДОД детской музыкальной школы г. Тынды Амурской области много новых творческих планов и идей, которые, как мы надеемся, в скором времени будут способствовать пополнению нашего концертного репертуара.

<sup>1</sup> Творческий коллектив ансамбля включает в себя: автора композиций — М. А. Игнатову, аранжировщика — Т. В. Шевелёву, а также маленьких исполнителей — Аделину Логунову, Кристину Князеву, Женю Резник, Олесю Бойко, Настю Алексеенко, Алису Свиридову, Катю Радаеву, Никиту Тихонову, Алину Снегиреву, Дарину Балан и Валерию Прокопенко.

## Страна восходящего солнца

Music by М. Игнатова

♩ = 120

Свирель:

Singer

A-Piano

*mf*

*mf*

нежно, певуче

1

2

3

The image displays a musical score for a Soprano and A-Piano. The score is organized into four systems, each containing three staves. The first staff in each system is for the Soprano, and the next two are for the A-Piano (Right Hand and Left Hand). The key signature is one flat (B-flat), and the time signature is 4/4. The Soprano part features a melodic line with a long slur spanning measures 4 through 7. The A-Piano part provides harmonic support with chords and moving lines in both hands. Measure numbers 4, 5, 6, and 7 are indicated at the beginning of their respective systems.

**System 1 (Measures 4-5):** The Soprano part begins with a melodic phrase starting on G4. The A-Piano part features a right-hand line with eighth and sixteenth notes and a left-hand line with chords.

**System 2 (Measures 5-6):** The Soprano part continues the melodic line. The A-Piano part maintains the harmonic texture with more complex right-hand figures.

**System 3 (Measures 6-7):** The Soprano part reaches a peak in the melodic line. The A-Piano part provides accompaniment with steady chords and moving lines.

**System 4 (Measure 7):** The final system shows the continuation of the Soprano's melodic line and the A-Piano's accompaniment.

The musical score is presented in four systems, each containing a Singer part and a Piano accompaniment. The Singer part is written in a single staff, while the Piano part is written in two staves (treble and bass clef). The score includes various musical notations such as notes, rests, beams, and dynamic markings like 'f' (forte). The first system shows the beginning of the piece, with the Singer part starting on a half note and the Piano part providing a harmonic foundation. The second system continues the melody, with the Singer part moving to a quarter note and the Piano part adding more complex figures. The third system features a more active Singer part with eighth notes and a Piano part with a strong 'f' dynamic. The fourth system concludes the piece, with the Singer part ending on a half note and the Piano part providing a final harmonic support.

The musical score is presented in three systems, each containing a vocal line (Singer) and a piano accompaniment (Piano). The piano accompaniment is written in grand staff notation, with a right-hand melody and a left-hand bass line.

**System 1 (Measures 12-13):** The vocal line begins with a half note on G4, followed by a quarter note on A4, and then a half note on B4. The piano accompaniment features a right-hand melody of eighth notes and a left-hand bass line of chords. A dynamic marking of *f* (forte) is present at the start of the piano line.

**System 2 (Measures 14-15):** The vocal line continues with a half note on C5, followed by a quarter note on D5, and then a half note on E5. The piano accompaniment maintains the right-hand melody and left-hand bass line. A dynamic marking of *mf* (mezzo-forte) is present at the start of the piano line.

**System 3 (Measures 16-17):** The vocal line concludes with a half note on F5, followed by a quarter note on G5, and then a half note on A5. The piano accompaniment continues with the right-hand melody and left-hand bass line.



16

Soprano

A. Piano

17

*f* *mf*

18

*ff* *mf*

19

*rit.* *f*

Detailed description: This is a musical score for Soprano and A. Piano. It consists of four systems of staves, numbered 16 to 19. Each system has a Soprano staff and an A. Piano staff. The Soprano part features melodic lines with various note values and rests, often spanning across measures. The A. Piano part provides harmonic support with chords and moving lines. Dynamics include *f* (forte), *mf* (mezzo-forte), and *ff* (fortissimo). A *rit.* (ritardando) marking is present in measure 19. The score is written in a standard musical notation with treble and bass clefs.



### Литература:

1. Андреев В.В. Великорусский оркестр и его значение для народа. — Музыкальная жизнь, 1960. — № 23.
2. Евтух Е.В. Игра на свирели как форма активизации музыкальной деятельности учащихся. — СПб., 2002.
3. Завьялов В.Р., Кузнецов А.Н. Народные инструменты в музыкальных учебных заведениях Воронежа // Народно-инструментальное искусство Воронежа: Сб. статей. — Вып. 1. — Воронеж, ГИК, 1993.
4. Играем на свирели / Сост. Е.В. Евтух. — СПб., 1999.
5. Играем на концерте / Сост. Е.В. Евтух. — СПб., 1999.
6. Имханицкий М.И. Современная музыка для русского народного оркестра и задачи воспитания исполнителей: Труды ГМПИ им. Гнесиных. — М., 1976. — Вып. 24.
7. Моцарт В.А. Волшебная флейта / Клавир. — Ред. В. Суслин. — М.: Музыка, 1971. — С. 32—35.
8. Моцарт В.А. Волшебная флейта / Клавир. — Ред. В. Суслин. — М.: Музыка, 1971. — С. 97—98.
9. Смелова Э.Я. Свирель поет мелодии детства (переложения популярных песен). — Торонто, Онтарио. — 2008.
10. Смелова Э.Я. Свирель поет. — АПН, Москва, 1991.
11. Смелова Э.Я. Свирель поет. — АПН, Москва, 1992.
12. Smelova E. Reed sings. — Toronto, Canada, 1999, 2008.
13. Факультет народных инструментов Российской Академии Музыки им. Гнесиных / Сб. статей и материалов. — Сост. Ред. Б.М. Егоров. — Москва, 2000. — С. 284—330.

## Система управления развитием образовательного учреждения дополнительного образования детей на основе программно-целевого подхода

Ковалева Ульяна Юрьевна, заместитель директор по учебно-воспитательной работе  
ГБОУ ДОД ДДТ «Преображенский» Центрального района (г. Санкт-Петербург)

*Статья посвящена проблемы управления процессом развития учреждения дополнительного образования детей. В статье рассматриваются аспекты управления учреждения дополнительного образования детей, применения программно-целевого подхода в управлении развитием образовательного учреждения, представлено описание системы управления развитием ГБОУ ДОД ДДТ «Преображенский» Санкт-Петербурга.*

**Ключевые слова:** дополнительное образование детей, управление развитием учреждением дополнительного образования детей, программно-целевой подход, программа развития образовательного учреждения, система управления развитием образовательного учреждения.

В практике работы учреждений дополнительного образования все больше внимание уделяется педагогической инноватике, личностно-ориентированному, системно-деятельностному подходам в образовании. Мо-

дернизация, развитие учреждения затрагивает целевые, содержательные, организационные, технологические, управленческие и др. характеристик образовательной системы учреждения с учетом требований основных норма-

тивных документов, определяющих деятельность учреждения дополнительного образования детей, основных современных тенденций его развития.

В современном дополнительном образовании детей наблюдается необходимость, значимость и актуальность реализации именно воспитательного потенциала, решения современных образовательных задач. Это невозможно без качественно иного уровня управления развитием учреждения дополнительного образования детей на основе программно-целевого подхода.

Развитие современного образовательного учреждения дополнительного образования детей предполагает сегодня изменение целей, содержания, форм и методов работы с детьми, а также научно-методического сопровождения деятельности педагогического коллектива, поиска новых подходов управления развитием учреждения. В этом процессе особое значение имеют систематизация, научный анализ и обобщение опыта управления развитием учреждений дополнительного образования.

Управление не только самим образовательным учреждением дополнительного образования детей, а управление развитием этого учреждения, на наш взгляд, выступает важнейшей методологической задачей, обеспечивающей прогностическое планирование образовательной системы учреждения, качественное и доступное образование.

Современное развитие образовательного учреждения дополнительного образования детей невозможно без профессионального управления этим процессом. Управление развитием образовательного учреждения понимается как часть осуществляемой управленческой деятельности, в которой посредством планирования, организации, руководства и контроля процессов разработки и освоения новшеств обеспечивается целенаправленность и организованность деятельности коллектива образовательного учреждения по наращиванию его образовательного потенциала, повышению уровня его использования и, как следствие, получение качественно новых результатов образования [1, 8].

В исследовании Фоминой А.Б. [9] раскрывается сущность управленческой деятельности развитием учреждением дополнительного образования в контексте социально-педагогической деятельности. В исследовании спроектирована система управления развитием учреждения дополнительного образования детей, состоящая из следующих компонентов: социальный заказ, цели, задачи, функции, области и виды деятельности, виды структур, субъекты и уровень управления, ресурсы, технологии.

В работе [4] рассматривается система управления развитием учреждения дополнительного образования детей как совокупность человеческих, материально-технических, нормативно-правовых, программных, информационных и других взаимосвязанных компонентов, направленных на реализацию функций управления. К функциям управления образовательным учреждением

относятся функции анализа и прогноза изменений социума, образовательных потребностей, социального заказа на образование; формулирование общих целей и системы ценностей образовательного учреждения; развитие образовательной среды и организационной культуры; разработку и реализацию программы развития образовательного учреждения; координацию отдельных образовательных процессов; организацию учета, диагностики и структурирования контингента обучающихся; организацию исследовательской, опытно-экспериментальной и инновационной деятельности; организацию поиска кадров и повышения их квалификации; многоканального финансирования и др.

Анализ научно-педагогической литературы [3, 5] позволяет выделить некоторые общие приоритетные направления (тенденции) развития учреждения дополнительного образования детей:

- Призвание сущности права ребенка на свободное самоопределение и самореализацию, неотъемлемого права на свободу выбора себя и для себя.

- Утверждение единства и целостности образования, где обучение и воспитание есть его составляющие, две подсистемы развития личности.

- Развитие индивидуальности каждого человека в практике образовательного процесса.

- Творческое сотрудничество или изменение личностных установок участников образовательного процесса в совместно продуктивно разделенной деятельности.

- Непрерывное образование как принцип планирования и организации образовательного развития личности.

- Осознанная системная организация управления учебно-воспитательным процессом на основе стратегии инновационного обучения.

- Продвижение в своем развитии и обновление современного образовательного учреждения.

- Проектирование авторских образовательных программ, как средства развития познавательной мотивации, формирования сторон базовой культуры личности и др.

Процесс управления развитием учреждения дополнительного образования детей в своей основе имеет различные подходы к управлению. В современной практике управления учреждением дополнительного образования детей выделяется программно-целевой подход, которому посвящены работы [2, 7], в котором этот подход характеризуется динамичностью, целостностью, системностью, интегративностью. В качестве его основных моментов выступают: теоретический (моделирование управления); организационно-педагогический (определение содержания, форм и методов дополнительного образования школьников); психолого-педагогический (диагностика интересов, способностей и предпочтений школьников).

Модель программно-целевого подхода к дополнительному образованию учащихся включает четыре основных содержательных блока: образование, творчество, культурно-развивающий досуг, социальный опыт. Такая орга-

низация и содержание деятельности обеспечивает вариативный выбор занятий для подростков, предусматривает многочисленные формы деятельности, широкий спектр программ, реализует возрастные возможности детей и творческий потенциал педагогов, способствует адаптации воспитанников к сложным условиям современного мира.

Важнейшей составляющей программно-целевого подхода к управлению дополнительным образованием учащихся выступает технологическая его схема, где выделяются три главных этапа: 1. формирование целевой программы (формирование и упорядочение системы целей и системы задач и операций, создание вариантов целевой программы с последующим выбором наиболее оптимального из них); 2. планирование ее выполнения (решаются задачи: упорядочение операций по времени; оценка временных характеристик операций и программы в целом; определение вероятности выполнения программы в директивный срок; формирование окончательного календарного плана выполнения программы); 3. управление ее реализацией (производятся организационные изменения информационного обеспечения, стимулирования и т.д.).

Следует отметить, что центральное место в реализации программно-целевого подхода к управлению учреждения дополнительного образования детей занимает разработка и реализация программа развития образовательного учреждения.

В работе [6] программа развития определяется как ориентированное на будущее управленческое инструментальное знание, определяющее принцип связи концептуально определенных стратегических целей и способов (механизмов) их реализации в исторически конкретной ситуации.

В государственном бюджетном образовательном учреждении дополнительного образования детей ДOME Детского Творчества «Преображенский» Санкт-Петербурга была разработана и реализуется целевая программа развития учреждения, что потребовало также разработки системы управлением развитием образовательного учреждения. Эта система представляет собой комплексную деятельность по разработке и реализации стратегий развития и созданию условий (организационно-педагогических, психологических и др.), обеспечивающих достижение целей развития образовательного учреждения и всех участников образовательного процесса. В рамках модели управления развитием ДДТ «Преображенский» осуществляется комплексное управление стратегиями развития, выраженных в реализации различных направлений подпрограмм (подпроектов) на основе гуманистических (демократических) основаниях.

Обратимся к рассмотрению некоторых компонентов системы управления развитием ДДТ «Преображенский», где с точки зрения смысловой нагрузки определения и реализации идей развития учреждения значительную роль играют: координатор (руководитель) программы развития; координационный совет развития

и творческие объединения, которые собственно и проектируют, реализуют и диагностируют результаты в конкретном направлении развития образовательного учреждения.

В основные задачи руководителя (координатора) программы развития ДДТ «Преображенский» следует отнести:

- разработка в пределах своих полномочий нормативных правовых актов, необходимых для реализации программы развития образовательного учреждения и локальных программ и подпрограмм, разработанных на ее основе;

- осуществление отбора на конкурсной основе необходимых специалистов и исполнителей всех программных мероприятий;

- координация и коррекция деятельности административного аппарата и педагогического коллектива по реализации всех программных мероприятий, а также по анализу и рациональному использованию ресурсов ДДТ «Преображенский», в том числе средств бюджета и средств внебюджетных источников;

- подготовка ежегодного публичного доклада (отчета) о реализации программы развития образовательного учреждения, локальных программ и подпрограмм и т.д.

В целях привлечения педагогического коллектива к управлению развитием образовательного учреждения, локальными программами и подпрограммами руководителем (координатором) создается рабочий орган (творческие объединения) по реализации всех программных мероприятий в соответствии с направлениями целевых программ (проектов) реализации развития образовательного учреждения, куда включается руководитель направления, исполнитель, рабочие группы и т.д.). Разработка собственно программы развития ДДТ «Преображенский» осуществляется с привлечением заведующих отделами, а также заместителей директора по учебно-воспитательной работе и воспитательной работе, а ее утверждение проводит координационный совет по развитию.

В состав рабочего органа (творческие объединения) могут включаться все заинтересованные педагоги ДДТ «Преображенский», деятельность творческих объединений предполагает тесное взаимодействие с заместителями директора ДДТ «Преображенский» по учебно-воспитательной работе и воспитательной работе. Кроме того, деятельность творческих объединений невозможна без взаимодействия с отделами ДДТ «Преображенский».

Можно сказать, что творческое объединение разработчиков с учетом предложений педагогов определяет конкретные шаги-действия по выполнению каждого направления реализации программы развития образовательного учреждения. Данные шаги-действия предполагают включение существующих в ДДТ «Преображенский» комиссий и советов (аттестационной комиссии, педагогического совета), каждого педагога в реализацию программы, как на уровне отделов, так и на уровне ДДТ в целом.

В рамках творческого объединения выделяются компоненты: руководитель программы по направлению, чью кандидатуру представляет руководитель программы развития образовательного учреждения координационному совету на утверждение; ответственные исполнители и рабочая группа, которые подбираются непосредственно руководителем программы по направлению. В качестве основных задач руководителей творческих объединений и ответственных исполнителей выступают:

- организуют проектирование программных мероприятий по направлениям деятельности, отдельным ее блокам проектных (творческих) объединений;
- организуют проведение предусмотренной программами и подпрограммами методической и исследовательской деятельности направления работы творческого объединения и отдельных ее содержательных блоков;
- разработка модели диагностики эффективности реализации проекта;
- готовят материалы промежуточного и итогового контроля по реализации программных мероприятий по своему направлению, отдельным блокам;
- участвуют в уточнении целевых, результативных показателей, индикаторов реализации программных мероприятий;
- готовят предложения по совершенствованию механизмов реализации программ и подпрограмм;
- подготовка отчетной документации по реализации программы по направлению (для руководителя), по отдельным блокам вопросов — толерантность, патриотическое воспитание, техническое творчество и т.д. (для ответственных исполнителей) и т.д.

Координация деятельности структурных подразделений, творческих объединений, отделов образовательного учреждения, его администрации по развитию образовательного учреждения управления ДДТ по реализации программы осуществляется координационным советом по развитию, который осуществляет контроль за ходом выполнения программы. Состав этого координационного совета представлен администрацией учреждения, педагогическим составом учреждения. К основным задачам координационного совета по развитию следует отнести:

- Определение стратегических и тактических вектора развития ДДТ «Преображенский».
- Утверждение программы развития ДДТ «Преображенский».
- Рассмотрение и принятие проектов нормативных документов, регулирующих реализацию программы развития ДДТ «Преображенский».
- Регулирование различных направлений развития ДДТ «Преображенский».
- Утверждение отчетной документации по реализации различных направлений развития ДДТ «Преображенский».
- Осуществление мониторинговой деятельности по реализации различных направлений развития образовательного учреждения.

Основными формами работы творческих объединений и координационного совета по развитию ДДТ «Преображенский» выступают конференции педагогических сотрудников, проблемные семинары (круглые, дискуссионные столы), педагогический совет образовательного учреждения, которые проводятся по принятым планам творческим объединением и координационным советом. Представленные формы организации деятельности позволяют привлечь максимальное количество педагогических работников к развитию образовательного учреждения, обеспечения коллегиальных решений по развитию ДДТ «Преображенский», системности его развития.

Ежегодно на педагогических советах, дискуссионных столах, конференциях и т.д. анализируются итоги реализации очередного этапа программы, уточняются основные задачи предстоящего этапа, при необходимости корректируются действия по конкретным направлениям. Итоги реализации и перспективы дальнейшего развития ДДТ «Преображенский» обсуждаются и утверждаются в координационном совете по развитию и на педагогическом совете.

В итоге можно сказать, что основные характеристики модели управления развитием ДДТ «Преображенский» можно представить следующим образом:

- Тип управления развитием образовательного учреждения: гуманистический (демократический).
- Стиль работы: командный.
- Специализация управленческого труда: разделение труда по функциям управления (учебно-воспитательная работа, воспитательная работа, научно-методическая, инновационная исследовательская, виды (направления) деятельности образовательного учреждения).
- Субъекты управления развитием образовательного учреждения: директор, координационный совет по развитию, педагогический совет, творческие объединения, заместители директора, отделы учреждения, педагогический состав.
- Функция управления: управление стратегиями развития образовательного учреждения.
- Степень участия педагогов в управлении: процесс выявления и решения проблем полностью осуществляется на коллегиальной основе педагогическом коллективом.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что качественная, системная управленческая деятельность развитием учреждения дополнительного образования детей выступает как условие эффективного функционирования учреждения, удовлетворения образовательных потребностей субъектов (индивидуальных, корпоративных, социальных), обеспечения вариативности и доступности образовательных услуг и подтверждает важность учета современной нормативно-правовой базы, регламентирующей перспективы развития учреждения дополнительного образования.



*Литература:*

1. Гузева Г.И. Управление процессом модернизации в системе дополнительного образования детей: Дис. к.п.н: 13.00.01: Волгоград, 2002.
2. Гущина С.В. Программно-целевой подход к управлению дополнительным образованием школьников (Муниципальный аспект): Дис. к.п.н: 13.00.01: Челябинск, 2000.
3. Дополнительное образование детей: вопросы и ответы: учебное пособие для системы повышения квалификации работников образовательных учреждений / сост.: Буданова Г.П., Буйлова Л.Н. — М., 2008.
4. Золотарева А.В. Интегративно-вариативный подход к управлению учреждением дополнительного образования детей: Дис. д.п.н.: 13.00.01 Ярославль, 2006.
5. Иванченко В.Н. Инновации в образовании: общее и дополнительное образование детей: учебно-методическое пособие для учителей, педагогов дополнительного образования, методистов, классных руководителей, студентов и аспирантов педагогических учебных заведений, слушателей институтов повышения квалификации / В.Н. Иванченко. — Ростов-на-Дону, 2011.
6. Методические рекомендации по реализации национальной образовательной инициативы «Наша новая школа» / Авторы составители: Т.А. Овечкина, М.Е. Верховкина, С.А. Ускова, И.В. Гришина, В.Н. Волков, А.О. Кравцов. Научный руководитель: Жолован С.В. — Санкт-Петербург, 2011.
7. Репин С.А. Программно-целевой принцип управления образованием: Монография / Под ред. Г.Н. Серикова. — Челябинск, 1999.
8. Саранов А.М., Гузева Г.И. Модернизация системы дополнительного образования детей: Монография. — Волгоград, 2002.
9. Фомина А.Б. Учреждение дополнительного образования детей: инновационная социально-педагогическая модель: Учебно-методическое пособие. Ч. 1,2. — М., 1996.

## **Особенности и специфика социализации, самореализации и саморазвития подростков в условиях спортивной школы по футболу**

Козырева Ольга Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент;

Зинченко Ирина Геннадьевна, зам. директора по УВР

Кузбасская государственная педагогическая академия (г. Новокузнецк)

Соснов Владислав Владимирович, старший инструктор-методист  
МАОУ ДОД «ДЮСШ «Металлург-Запсиб»

Современная педагогическая теория и практика неоднозначно относятся к работам величайших педагогов XX века, рассматривающих и решавших проблему и возможности социализации и самореализации подростков в системе межличностных и воспитательно-трудовых отношений. Нельзя не отдать должного проблеме социализации и ее решения через спорт и трудовую деятельность. Попытаемся учесть опыт и уточнить особенности и специфику социализации, самореализации и саморазвития подростков в условиях спортивной школы по футболу.

*Социализация* — это механизм и функция социальной среды, обеспечивающие адекватное восприятие и отражение многоплановых, социальных ролей, способствующих позитивному изменению внутренних и внешних ресурсов социокультурных отношений и отражающих специфику культуры и науки в обществе, коллективе, группе [2].

*Социализация* — это процесс восприятия, отражения и реконструкции социальных связей у субъектов общества, включенных в микро-, мезо- и макроструктуры (со-

циальные сообщества), где происходит обмен знаниевым и единство или противостояние в ценностном ракурсе социального взаимодействия, обеспечивающих сохранение и преумножение государственных, национально-региональных, общественных, личных ценностей и богатств, что прямо и косвенно оказывает влияние на состояние общества в целом, его безопасность, воспроизводимость, мобильность, устойчивость, а также весомость и сохранение приоритетов гуманизма, толерантности, независимости [3].

*Социализация* — это механизм ретрансляции и реконструкции социального опыта в системе микро-, мезо- и макроструктур в государстве, призванном сохранять и преумножать материальные и моральные богатства своей страны и своего народа [4].

*Социализация* — это опосредованный процесс восприятия и отражения социальных ролей в системе знаниевых и ценностных составляющих субъект-субъектных и субъект-объектных отношений, представляющих собой в совокупности своей социальный опыт, являющийся объ-

ектом и результатом социокультурных отношений и эволюции [2].

*Социализация* — это антрополого-культурологический механизм воспроизводства и позитивного изменения социально-биологической системы в ракурсе антропологических идей, концепций и теорий, позволяющих объяснять и корректировать прямые и косвенные результаты субъект-субъектных и субъект-объектных отношений и синергетические механизмы, обеспечивающие равновесие в социальных, биологических, антропологических и прочих системах или континуумах [2].

*Социализация* — это функциональная характеристика социальной, социокультурной, антропологической системы, предопределяющая и устанавливающая границы, правила, законы совместного и индивидуального развития и взаимодействия с объектами и субъектами социума в целом в двух направлениях: 1) гражданско-правовом, 2) морально-этическом; что обеспечивает равновесие и устойчивость в системе, где человек является творцом, субъектом, личностью, деятелем, объектом, предметом, элементом и т.д. [2].

*Социализация* — это полидефинитная категория педагогики, связанная с восприятием, отражением, реконструкцией, трансформацией социального опыта, являющегося единицей социальных отношений и связей, причем в различного рода рассмотрениях выделяют две составляющие социального опыта: знаниевую (общеучебные и предметные) и ценностную; причем первая (знаниевая) является в какой-то мере следствием второй (ценностной) [3].

Под *социализацией* будем понимать процесс ситуативного, личностно и социально значимого, адекватного восприятия, реконструкции, трансформации социального опыта, социальных ролей и модели взаимоотношений в социуме в микро-, мезо-, макро- и мегамишштабах субъектами деятельности и общения, в структуре которого происходит учет специфики полисубъектных отношений социальной и/или профессиональной среды, с одной стороны, а также возможностей, интересов, склонностей, предпочтений, ценностей, мотивов, уровней притязаний субъектов личности, с другой стороны; продуктами социализации являются условия и качество отношений в коллективе.

Под *самореализацией* будем понимать процесс и результат включения личности в значимую деятельность, социальная направленность которой обеспечивает признание, а личностная заинтересованность — оптимальность получения результатов в спорте, науке, искусстве и пр.

Рассмотрим особенности самореализации и социализации подростков в контексте исторических корней образовательного учреждения дополнительного образования детей и спецификой реализации педагогического и социально-педагогического взаимодействия.

Муниципальное автономное образовательное учреждение дополнительного образования детей — ДЮСШ «МЕТАЛЛУРГ-ЗАПСИБ» (г. Новокузнецк) по фут-

болу была основана 01.01.2002 г. путём реорганизации ДЮСШ «Металлург» по хоккею и футболу в форме отделения (директором был назначен Сыновьят Сергей Михайлович), в штате ДЮСШ было 9 тренеров-преподавателей, на день открытия детско-юношеской спортивной школы насчитывалось 333 юных футболиста. 6.10.2006 г. — в рамках проекта «Подарим стадион детям» Фонда «Национальная академия футбола» состоялось торжественное открытие искусственного поля последнего поколения. 01.01.2008 г. — переименована в МОУ ДОД «ДЮСШ «Металлург-Запсиб». 01.01.2010 г. — переименована в МАОУ ДОД «ДЮСШ «Металлург — Запсиб». В штате 17 тренеров-преподавателей, 706 футболистов, в том числе одна группа девушек.

Начиная с 2002 года, воспитанники ДЮСШ постоянно становятся победителями Первенства Кузбасса, победителями и призёрами различных региональных турниров.

По итогам 2004 года команда «Металлург-Запсиб» 1991 г.р. — тренер Дурновцев А.Е. была признана лучшей спортивной командой. И в этом же году воспитанники нашей школы: Урывков Денис (1985 г.р.) — тренер Сахаров Ю.П., Ушнов А.Н.; Никонов Дмитрий (1983 г.р.), Карюкин Богдан (1985 г.р.), Соколов Максим (1985 г.р.) — тренер Ушнов А.Н.; Гаврилов Анатолий, Цайтлер Вадим (1987 г.р.) — тренер Дурновцев А.Е., попадают в состав команды «Металлург-Кузбасс», выступающей в I дивизионе Чемпионата России.

Гаврилов Анатолий в составе сборной региона МРО «Сибирь» занял I место в Первенстве России среди юношеских команд 1987 г.р. Барков Юрий, Селиванов Владимир, Горлов Александр в составе сборной команды региона 1989 г.р. заняли III место в Первенстве России в г. Тольятти.

В 2006 году воспитанники ДЮСШ: Русских Егор, Скоробогатов Роман (1992 г.р.) тренер Назаров М.Г. по проекту «Бразильский футбол в России» выезжали на учебно-тренировочные сборы в Бразилию в составе сборной команды России 1992 г.р.

В 2007 году воспитанницы: Малышева Виктория, Александрова Екатерина (1993 г.р.) тренер Шаламова С.И. в составе сборной команды «Кузбасс» стали обладательницами золотых медалей в Первенстве Сибири. А команда «Металлург-Запсиб» 1993 г.р. тренер Ушнов А.Н. по результатам сезона 2007 г.р. была признана «Лучшим спортивным коллективом».

В 2008 году состав команды мастеров ФК «Металлург-Кузбасс» пополнился воспитанниками нашей школы: Урывковым Денисом (1985 г.р., тренер Ушнов А.Н.), Прончиным Владимиром (1988 г.р., тренер Дурновцев А.Е.), Чередниченко Алексеем (1989 г.р. тренер Сахаров Ю.П.), Агеевым Станиславом, Чевелёвым Максимом (1990 г.р., тренер Горбунов С.В.). Воспитанники 1988–1991 г.р. играют в составе дубля команды «Металлург-Кузбасс», которой руководит М.Г. Назаров.

По результатам выступлений во Всероссийских Зональных соревнований по мини-футболу среди девушек

общеобразовательных школ в г. Красноярске в состав сборной команды Сибирского Федерального округа вошла Коваленко Ксения (1995 г.р. тренер Шаламова С.И.). Подмосковный Александр, Андреев Егор, Кравченко Игорь, Потапов Вадим (1993 г.р., тренер Ушнов А.Н.) в этом году были приглашены в сборную юношей МОО СФФ «Сибирь». Воспитанники ДЮСШ: Коваленко Ксения, Кинтикова Полина (1995 г.р.) являются членами женской сборной команды «Кузбасс».

В 2009 году основная команда ФК «Металлург-Кузбасс» пополнилась ещё воспитанниками ДЮСШ: Владиславом Байтенгер (1987 г.р., тренер Дурновцев А.Е.), Юрием Барковым (1989 г.р., тренер Сахаров Ю.П.), Михаилом Острик, Денисом Петровским (1990 г.р., тренер Горбунов С.В.). Воспитанники ДЮСШ: Потапов Вадим по результатам выступлений стал стипендиатом в номинации «Лучший Спортсмен 2008 года». Коваленко Ксения приняла участие в учебно-тренировочных сборах в составе юниорской сборной России. Игроки 1996 г.р. Волков Илья и Лисовой Артур в составе сборной ДФЛ (Детская Футбольная Лига) приняли участие во Всероссийском турнире памяти К.И. Бескова, который проходил в мае месяце в г. Москве.

Сборная команда Кемеровской области составленная из игроков г. Кемерово и футболистов ДЮСШ: Юрганова Игоря, Потапова Вадима, Игель Эдуарда, Коршунова Максима, Подмосковского Александра, Зубанёва Дмитрия, Никонова Никиты, заняла VI место на IV летней Спартакиаде учащихся России в г. Пензе.

Воспитанники ДЮСШ 1992 г.р. с сентября 2008 года тренируются и выступают на соревнованиях в составе молодёжной команды «Металлург-Кузбасс»-2.

Воспитанник ДЮСШ Лунтовский Владислав (1996 г.р.) по результатам выступлений стал стипендиатом в номинации «Лучший Спортсмен 2009 года». По итогам всех выступлений в 2009 году команда «Металлург-Запсиб» 1996 г.р., тренеры команды Рылов С.В. и Горбунов С.В., была признана «Лучшим спортивным коллективом».

В 2010 году ещё два воспитанника спортшколы: Шутиков Михаил (1988 г.р., тренер Дурновцев А.Е.) и Скоробогатов Роман (1992 г.р., тренер Назаров М.Г.) были заявлены за команду мастеров ФК «Металлург-Кузбасс» для участия в Первенстве и Кубке России по фут-

болу 2-го дивизиона.

По решению администрации ПФЛ России была предоставлена нам честь провести предварительный этап соревнований «Кубок ПФЛ» с 20–25 июня в г. Новокузнецке. Команда нашей спортшколы, выступающая как «Металлург-Кузбасс», заняла 2 место и вышла в полуфинальный этап «Кубка ПФЛ», который прошёл в г. Екатеринбурге с участием 8 команд, занявших 1–2 место в своих группах. За время существования ДЮСШ наша команда под руководством тренеров С.В. Рылова и С.В. Горбунова впервые вышла в полуфинальный этап «Кубка ПФЛ», где заняла 3 место.

Коваленко Ксения (1995 г.р.) в составе команды «Кузбасс» заняла VI место в Чемпионате России I лиги среди женских команд, а с мая 2010 г. является игроком юниорской сборной России. Лисовой Артур в январе 2010 г. был зачислен в школу подготовки резерва ФК «Рубин» г. Казань. Воспитанники ДЮСШ 1993 г.р. с мая 2010 года тренируются и выступают на соревнованиях в составе молодёжной команды «Металлург-Кузбасс»-3.

И вновь команда «Металлург-Запсиб» 1996 г.р. по результатам 2010 и 2011 годов была признана «Лучшим спортивным коллективом».

В 2011 году команды 1996, 1998 г.р. стали победителями Первенства Кемеровской области, 1999, 2000 г.р. стали призёрами.

Команда 1996 г.р. стала бронзовым призером Финала Первенства России МОО СФФ «Сибирь».

Всего в течение 2011 года было принято участие в 61 соревнованиях (турниры, Кубки, Первенства, фестивали) это на пятнадцать соревнований больше по сравнению с 2010 годом.

В 2012 году команды 1996, 1997, 1998, 1999, 2000 годов рождения стали победителями, команда 2001 года рождения стала серебряным призером Первенства Кемеровской области.

Мы верим и надеемся, что лучшие воспитанники нашей спортшколы к 2018 году достигнут высоких результатов и попадут на Чемпионат мира по футболу. А пока длительная, кропотливая работа по воспитанию, обучению, социализации, самосовершенствованию и самореализации подростков.

#### Литература:

1. Козырева О.А. Воспитание как феномен моделирования и практики: монография / О.А. Козырева. — Кемерово: Изд-во КРИПКиПРО, 2010. — 410 с. — ISBN 978–5–7148–0346–8.
2. Козырева О.А. Социальная педагогика: учебное пособие для студентов педагогических вузов / О.А. Козырева. — Новокузнецк: КузГПА, 2010. — 217 с. [+прил. на CD]. — ISBN 978–5–85117–495–7.
3. Козырева О.А. Управление образовательными системами: учебное пособие для студентов педагогических вузов / О.А. Козырева. — Новокузнецк: КузГПА, 2010. — 97 с. [+приложение на DVD]. — ISBN 978–5–85117–552–7.
4. Кошелев, А.А. Культура самостоятельной работы обучающегося: монография / А.А. Кошелев, О.А. Козырева. — Новокузнецк: изд-во КузГПА, 2012. — 113 с. — ISBN 978–5–85117–675–3.

## Социализирующие аспекты социально-культурной деятельности музея

Макеева Ирина Александровна, кандидат педагогических наук, доцент  
Вологодский государственный педагогический университет

Термин «социально-культурная деятельность» используется в отечественном музееведении с начала 1990-х годов. До этого употреблялись такие понятия как — массовая политико-просветительная работа, научно-просветительная, культурно-образовательная и т.д., отражавшие понимание сущности работы с посетителями в различные исторические периоды. Социально-культурная деятельность музейных учреждений, характеризуется Ю.Г. Дерябиной как интегративная, многофункциональная сфера деятельности, являющаяся мощным средством воздействия на духовно-нравственное становление личности, формирование мотивов, ценностей, установок, мировоззрения, способствует созданию условий для самореализации и социализации личности [1].

Сущность социально-культурной деятельности музеев определяется взаимодействием природной и культурно-исторической среды с современной социокультурной практикой и представляет собой совокупность целенаправленных, планомерных педагогических воздействий на сознание и поведение человека через включение в культурно-ценностные и социально-значимые формы музейной деятельности, в результате чего происходит социальная и культурная идентификация, профессиональная адаптация и самореализация личности, вхождение молодежи в жизнь социума, его культурных обычаев и традиций, развитие творческих способностей.

В современной мировой практике для выражения специфики музейной работы с посетителями используются словосочетания «образовательная деятельность» и «педагогическая деятельность». Под образовательной деятельностью понимается специфическая форма музейной деятельности, характеризующаяся педагогической направленностью и имеющая целью творческое развитие личности. Образовательную деятельность трактуют шире, включая в нее, помимо решения педагогических задач, социокультурный контекст (досуговая деятельность), в то время как под педагогикой понимается научно-методическая основа образовательной деятельности. Образовательная деятельность музея осуществляется через педагогический процесс, который проходит в определенных организационных формах (индивидуальных, групповых, коллективных) на основе музейного памятника с привлечением разнообразных текстов, наглядных пособий, аудио-, видео- и компьютерной техники, а также технологий, позволяющих включить в педагогический процесс, как интеллект, так и эмоции. Таким образом, в условиях музейной среды педагогические категории определяются следующим образом:

— воспитание — формирование эстетического восприятия, музейной культуры, художественного вкуса;

— развитие — творческое совершенствование личности и формирование ее ценностных ориентаций;

— образование (обучение) — формирование опыта общения с музейным памятником и навыков творческой деятельности.

В основе деятельности музея две модели — «американская» и «европейская». В основе первой лежит концепция так называемого интерактивного музея, где дети осваивают предметную среду и социальную действительность путем самого непосредственного с ней соприкосновения и взаимодействия. Исходной для разработки данной модели явилась получившая мировое признание в 50–60-х гг. XX века операциональная теория интеллекта швейцарского психолога Ж. Пиаже, согласно которой манипулирование с предметом является основой формирования интеллекта ребенка. Первым создателем интерактивного музея в США был М. Спок (сын знаменитого педиатра), который став в 1961 г. директором Бостонского детского музея, существенно перестроил его деятельность, создавая экспозиции из предметов, доступных для тактильного восприятия. Первой акцией музея была экспозиция «Что внутри», на которой были представлены повседневные предметы — тостер, мяч для бейсбола, калорифер, радиатор, раковины и др. — перерезанные пополам, так чтобы дети могли видеть их внутреннее устройство и исследовать принципы их функционирования.

Итак, «американская» модель основана на идее развития чувственной грамотности и обогащения опыта предметной деятельности детей [2]. Данная модель очень близка концепции А.У. Зеленко, опередившего в своих замыслах американских коллег на несколько десятилетий, который еще в 20-е гг. в своих работах развивал идею интерактивности. По мнению А.У. Зеленко, детский музей должен «подойти к детям», чтобы они загорелись желанием увидеть, услышать, попробовать, а также совершить собственные открытия и что-нибудь сделать своими руками [3]. Данный подход определяется самой спецификой деятельности музея, в ходе которой ребенок способен глубже и конкретнее усваивать социальный опыт прошлых поколений, в ряде случаев практически апробировать его и выработать собственные нормы социального поведения. Следовательно, главным критерием ценности музейного экспоната в таком музее является его способность расширить представление детей о мире, обогатить возможности общения с ним, облегчить включение в социальную реальность. Так знание, пропущенное «через руки», становится личным приобретением каждого ребенка.

Интерактивный детский музей предполагает режиссуру особой ситуации, которую можно назвать «наедине с экспозицией, но не в одиночестве. Здесь создается особая



музейно-образовательная среда, для которой ключевыми являются слова «я сам»: действую, думаю, принимаю решения. Проектируя такую среду, музейный педагог обязан с самого начала продумывать, как можно организовать взаимодействие посетителя с воспринимаемым материалом. Иными словами, он должен поставить перед собой вопрос — что будет делать посетитель в данном пространстве: в чем участвовать (отсюда термин «участвующие экспозиции»), какие действия совершать, каким образом проявлять свою сообразительность и другие качества. Сам же музейный педагог в такой участвующей экспозиции должен уйти в тень, оставаясь не руководителем-интерпретатором, а лишь помощником.

По мнению Л.А. Киреевой, интерактивные формы музейной деятельности имеют социально-воспитательный характер, предусматривающий: воздействие на эмоциональную сферу молодого человека, способность вызвать разнообразные переживания, связанные с осознанием тех или иных явлений; пробуждение творческого начала, развитие воображения [4].

Для «европейской» модели, помимо интерактивности, существенной является идея погружения в определенную историческую реальность, в культурный контекст, поэтому большое значение придается не только образовательной, но и музейной ценности коллекций [5]. Следует отметить, что разделение деятельности музеев на «американскую» и «европейскую» модели, конечно, в значительной степени условно. Скорее речь идет о диапазоне возможностей музейно-образовательного института, обладающего уникальными средствами влияния на развитие и социализацию детей.

Можно выделить следующие основные направления культурно-образовательной деятельности музея: информирование, обучение, развитие творческих начал, общение, отдых [6,7,8].

Первое направление — информирование — является первой ступенью освоения музейной информации, предполагающей первичное получение сведений о музее, составе и содержании его коллекций или об отдельных музейных предметах, а также по вопросам, связанным с профилем музея, различными направлениями его деятельности. Данное направление реализуется через такие традиционные формы, как экскурсия, лекция и консультация. Ведущей формой предъявления памятника зрителю является экскурсия, определяемая как форма образовательной (просветительской) деятельности, содержанием которой является комплексное (визуальное, вербальное, эмоциональное) восприятие предлагаемых экскурсионным маршрутом визуальных объектов с целью приобретения знаний и впечатлений [9, с. 127].

Второе направление — обучение — является способом освоения музейной информации на качественно новом уровне, включающем в себя передачу и усвоение знаний, а также приобретение умений и навыков в процессе музейной коммуникации. Обучение в музее предполагает получение дополнительных, либо альтернативных знаний,

которые невозможно или не в полной мере можно получить в других образовательных учреждениях. Особенностью обучения в музее является неформальность, добровольность, возможность максимальной реализации способностей и удовлетворения интересов, оно стимулируется экспрессивностью, разнообразием и подлинностью музейных предметов. Обучение может осуществляться в форме экскурсий, музейных уроков, занятий в кружке.

Третье направление — развитие творческих начал — является высшей ступенью постижения музейной информации. Развитие творчества предполагает использование потенциала музея, сосредоточенного в памятниках материальной и духовной культуры, для выявления наклонностей и раскрытия творческих способностей личности. В музее имеются особые условия для стимулирования творческого процесса, наиболее действенными из них являются: возможность «вхождения» в систему лучших образцов, традиций, примеров культуры прошлого. Это направление может быть реализовано в форме студии, творческой лаборатории или фестиваля, викторины, игры (исторической, интеллектуальной, деловой, игры-имитации) и др.

Четвертое направление — общение — подразумевает установление взаимных деловых или дружеских контактов на основе общих интересов, связанных с тематикой музея, содержанием его коллекций. Музей предоставляет широкие возможности как для общения с музейной информацией, так и для содержательного, интересного и неформального межличностного общения, оно может быть организовано в форме встречи, клуба, олимпиады, посиделок, либо в какой-то нетрадиционной форме.

И, наконец, пятое направление — отдых — предполагает организацию свободного времени в соответствии с желаниями и ожиданиями музейной аудитории, удовлетворение потребности в отдыхе в музейной среде. Большая часть форм досуга рассчитана на разновозрастную аудиторию (ярмарка, карнавал, День открытых дверей, музейный праздник, концерт, КВН и т.д.), но существуют и специально разработанные формы отдыха и развлечения для определенных категорий посетителей (игровая комната для дошкольников, елка в музее для младших школьников, выпускной бал в музее и пр.). Потребности в рекреации соответствуют и такие формы, как концерт, литературный вечер, театрализованное представление, кинопросмотр. Как и большинство базовых форм, они, прежде всего концерты и литературные вечера, были частью жизни музея рубежа XIX—XX веков. Однако музейное значение эти формы приобретают тогда, когда с их помощью воплощается идея синтеза предметной среды и искусства.

Подобное выделение направлений культурно-образовательной деятельности музея достаточно условно, поскольку они изменчивы, подвижны и зачастую тесно связаны между собой, или пересекаются в каких-либо аспектах. Однако для приобретения методических навыков в музейно-педагогической деятельности необходимо четко представлять цель и задачи работы в каждом из указанных направлений, а также продумывать наиболее оп-



тимальную форму работы с музейной аудиторией и методы педагогического воздействия.

Следует отметить, что распространенным явлением последних десятилетий стало преимущественное использование цикловых форм, которые гораздо более эффективны, т.к. дают возможность ориентироваться на постоянную аудиторию. Причем в музейной практике наметилась тенденция строить циклы не только на основе какой-либо одной формы (экскурсионный абонемент или лекторий), но и объединять в них разные жанры. Многими музеями активно реализуются музейные проекты и программы. Музейный проект — это педагогическая технология, целями которой являются применение актуализированных знаний по музееведению (краеведению) и приобретение новых для активного включения в проектировочную деятельность, освоение новых способов в деятельности в социокультурной среде и создание музейного продукта в форме творческих работ, выставок [10]. Такое понятие, как программа наиболее часто используемое зарубежными коллегами для обозначения музейного события, которое имеет длительную временную протяженность (до нескольких лет) и осуществля-

ется с помощью различных форм музейной коммуникации. Все более активное употребление этого слова отечественными специалистами фиксирует тенденцию закрепления подобных сложных форм и в отечественном музее.

Таким образом, специфика социально-культурной деятельности музеев по социализации молодежи заключается во взаимодействии и интеграции традиционных музейных технологий и средств социально-культурной деятельности. Комплексное использование средств социально-культурной деятельности обуславливает эффективное взаимодействие традиционных и инновационных методов воспитания — создание исторической преемственности культуры на почве национальных традиций, восстановление во многом утраченной системы праздников, обрядности, традиционных форм отдыха и развлечений, возрождение народного искусства, ремесел, народных игр, развитие творческого потенциала личности, патриотизма и гражданственности. В основных формах музейной культурно-образовательной работы реализуются с разной степенью полноты такие основные категории педагогики как развитие, образование, обучение и воспитание.

#### *Литература:*

1. Дерябина Ю.Г. Социально-культурная деятельность музея как фактор формирования духовно-нравственных качеств молодежи. Автореферат дисс. ... канд. пед. наук. — Тамбов, 2008. — 26 с.
2. Макарова Н.Г. Детские музеи Америки: история и современность. М.: б.м., 1997. — 136 с.
3. Зеленко А.У. Школьный музей. — М.: Работник просвещения, 1927. — 104 с.
4. Киреева Л.А. Социально-воспитательная деятельность музея в условиях малого города: Дисс. .... канд. пед. наук. — Москва, 2003. — 181 с.
5. Музееведение: История и историография. — СПб.: СПбГАК, 1995. — 234 с.
6. Гнедовский М.Б. Музей и образование: Материалы для обсуждения. — М.: Наука, 1990. — 261 с.
7. Коссова И.М. Культурно-образовательная деятельность музеев: Тенденции и перспективы / Культурно-образовательная деятельность музеев: Сб. трудов. твор. лаб. «Музейная педагогика» кафедры музейного дела. — М.: Брандес, 1997. — 119 с.
8. Шляхтина Л.М. Основы музейного дела: теория и практика. Учеб пособие. — М.: Высшая школа, 2005. — 183 с.
9. Столяров Б.А. Музейная педагогика. История, теория, практика: Учеб. пособие. — М.: Высшая школа, 2004. — 216 с.
10. Именнова Л.С. Социально-педагогическая деятельность краеведческого музея: история, теория, методика: Дисс. .... канд. пед. наук. — Москва, 2004. — 213 с.

## **Проблемы правового образования подростков из семей в трудной жизненной ситуации**

Торопов Павел Борисович, кандидат педагогических наук, доцент  
ГБУСО КО «Центр социальной помощи семье и детям» (г. Калининград)

Кузнецова Татьяна Артуровна, кандидат педагогических наук, преподаватель  
Балтийский федеральный университет им. И. Канта (г. Калининград)

**П**роблема правового образования подростка связана с системными (социальными, экономическими, политическими) преобразованиями, в ходе которых прежние элементы системы разрушены, а необходимые соци-

альные механизмы, отвечающие за создание новых, еще не сформированы.

С одной стороны о необходимости правового образования не рассуждает только ленивый и его основы даются

во всех образовательных учреждениях, с другой, уровень правосознания граждан не следует за количеством полученных знаний.

Действительно, курс «Государство и право» во многих учреждениях общего среднего образования поддерживается факультативными занятиями и обеспечивается постоянными обновлениями из периодических изданий: «Основы государства и права», «Право и образование», «Право в школе».

Расширяется внеклассная деятельность педагогов по правовому воспитанию на территории образовательного учреждения от Москвы («Подросток и закон»), до Южно-Сахалинска («Непримиримые»).

Активно развиваются специализированные направления педагогики — педагогическая юриспруденция и правовая (юридическая) педагогика (Е.В. Протас, А.М. Столяренко и др.) [3, 4] Ежедневно на центральные и популярные телевизионные каналы выходят передачи показывающие работы правоохранительных служб и чрезвычайные ситуации, связанные с правонарушениями.

Несмотря на то, что по официальным статистическим данным количество зарегистрированных преступлений, совершенных несовершеннолетними или при их соучастии с 2000 по 2008 год сократилось с 195426 до 116090, однако по грабёжам, незаконным завладением транспортным средством без цели хищения (угон), незаконному обороту наркотических средств, психотропных веществ или их аналогов, а также нарушение правил оборота наркотических средств или психотропных веществ количество противоправных действий не только не снизилось, но и превысило показатели как 2000, так и 2005 года [1].

Эта ситуация проявляется в несколько раз более остро в семьях в трудной жизненной ситуации.

Несмотря на то, что семьи с детьми в трудной жизненной ситуации пользуются особым вниманием, которое проявляет в школе (классный руководитель и психолог) и вне ее (специалист по социальной работе, сотрудник КДНиЗП, участковый) динамика правонарушений среди подростков из неблагополучных семей не является удовлетворительной.

Абсолютно верно заметили Певцова Е.А., Сапогов В.М. исследуя правосознание воспитанников интернатных учреждений «Усиление правовой информированности без должного внимания к целостной системе правосознания создает основу для ее отторжения. Для несовершеннолетних и педагогов, кроме всего, это может стать фактором злоупотребления правом» [2, с. 81].

Балтийский федеральный университет им. И. Канта, совместно с ГБУСО КО «Центр социальной помощи семье и детям» в 2011 г. провели исследование особенностей установки к неправомерному поведению более 50 подростков 12–18 лет, проживающих на территории г. Калининграда.

Методика исследования — полуструктурированное интервью, проводилось индивидуально, с согласия родителей.

Целью исследования было выявление установок подростков к правонарушению и определение факторов, которые, по мнению подростков, оказывают значимое влияние на противоправное поведение.

По результатам исследования планировалось разработать рекомендации по составлению и внедрению программы развития правового сознания подростков во внеучебное время.

Такая потребность весьма актуальна и связана с большей результативностью воспитания «трудных» подростков во внешкольной среде, в ходе неформального общения, с участием их «ближнего круга» — группы, мнение которой для подростков иногда более значимо, чем мнение учителей и родителей.

Результаты проведенного исследования свидетельствуют об определенной правовой компетентности подростков. Подростки в целом знают законодательство и его отдельные статьи, касающиеся наиболее распространенных правонарушений, представляют последствия правонарушений в соответствии с законом и могут сформулировать нравственные последствия таких правонарушений.

То есть процесс правового образования (по крайней мере, в Калининградской области РФ) достаточно результативен, в том числе и на уровне детей из семей в трудной жизненной ситуации.

Таким образом, объективно существует определенное противоречие между достаточно обширным и растущим объемом правовых знаний и противоправным поведением подростков.

Результаты исследования позволили обратить внимание на следующую особенность восприятия подростками правонарушений.

Значительная их часть (почти 70 %) воспринимают собственное деяние как случайность или результат внешнего воздействия, при этом не характеризующее их личность и поведение целом.

Более половины подростков рассматривают правонарушение как временное явление, связанное с собственными возрастными особенностями.

Подавляющее большинство, характеризуя противоправный поступок достаточно быстро и аргументировано могут объяснить его причины, при этом, так же в большинстве случаев, эти причины «внешние» и связанные с недостатком средств в семье или у самого подростка для активной жизни на определенном уровне.

Необходимо отметить, что желаемый уровень жизни, подростками, весьма высок и превышает уровень жизни их родителей.

Подростки понимают, что доход семьи является отражением затраченных на его получение усилий, но считают сложившуюся систему вознаграждения устаревшей и неэффективной, а, следовательно, нуждающейся в изменении и дополнении иными доходами. Именно среди дополнительных доходов подростки видят пути, которые «могут быть оценены как преступление».

Вызывает интерес именно эта формулировка («могут

быть оценены»). Почти половина опрошенных, косвенно, признает, что любое деяние может быть оценено людьми и представителями правоохранительной системы двояко, в зависимости от личного мнения и личной заинтересованности представителя правопорядка.

То есть, у большинства подростков нет доверия к правоохранительным органам (точнее есть уверенность в возможности избежать наказания).

При описании деяний, которые сами подростки относят к преступным (нанесение телесных повреждений, кража, грабеж) подростки часто отрицают умысел, подтверждая свои мысли представлениями о собственной импульсивности, обидчивости, неадекватном поведении «потерпевшей стороны».

В значительной части преступных деяний (почти 60 % опрошенных) видят проявление самореализации и чувства коллективизма. Они активно оправдывают собственное поведение невозможностью отделения от группы, тяжелыми последствиями отказа от совместных деяний (от отказа в групповом членстве, до физического наказания). При этом явно проявляется свойственное подросткам в этом возрастном периоде, потребность в групповом членстве и принятии группой.

В подавляющем большинстве случаев, характеризуя противоправное деяние, подростки оправдывают его, ссылаясь на четыре основных фактора:

- большинство людей смогли бы легко сделать то же самое;
- близкие мне люди не рассматривают это как противоправное деяние;
- я (близкие мне люди) делаю это часто;
- этот поступок не связан с напрямую с преступным деянием.

Из сказанного видно, что подростки, понимая (зная) содержание («букву») закона, не видят его связи с соб-

ственными деяниями, не ассоциируют содержание закона с собственными действиями и оправдывают собственные действия групповым влиянием.

То есть они не только не осознают себя как личность в правовой среде, но и не рассматривают себя как отдельную личность, обладающую индивидуальным правосознанием.

Исходя из этого, мы можем рекомендовать при работе с подростками из семей в трудной жизненной ситуации, в ходе правового образования, обращать внимание не только на содержание статей законодательных документов, но делать акцент на формирование установки к нормам права. То есть переходить от педагогического к психологическому подходу в правовом образовании.

При формировании установки, необходимо:

1) констатировать негативное отношение большинства людей к противоправному деянию (к сожалению, по результатам деятельности СМИ этого невидно);

2) подчеркивать, что близкие люди рассматривают изучаемое деяние как противоправное деяние (с привлечением значимых людей к диалогу и обоснованному суждению);

3) обращать внимание на то, что преступления не являются частым явлением в обществе, с учетом количества населения России (по результатам деятельности СМИ этого невидно);

4) формировать навык раскрытия причинно-следственных связей между поступками и их последствиями.

5) рассматривать не положения закона и даже не противоправный поступок, а позицию личности в ситуации, провоцирующей противоправное деяние.

Перечисленные выше положения были реализованы в программе клуба «Я и право» ГБУСО КО «Центр социальной помощи семье и детям» для детей из семей в трудной жизненной ситуации и их родителей.

#### *Литература:*

1. Дети в России. 2009: Стат. сб./ЮНИСЕФ, Росстат. М.: ИИЦ «Статистика России», 2009
2. Певцова Е.А., Сапогов В.М. Профилактика правонарушений и формирование правомерного поведения воспитанников интернатных учреждений в образовательных правоотношениях. Монография (научное издание). — Псков: Издательство АНО «ЛОГОС», 2009.
3. Протас Е.В. Историческая эволюция, теория и опыт интеграции педагогической культуры в юридическое образование. — М., 2004.
4. Столяренко А.М. Юридическая педагогика в системе МВД. — М., 2003.

## 7. ДЕФЕКТОЛОГИЯ

### Дифференциация обучения как форма организации образовательного процесса в начальной школе

Кашканова Лариса Закировна, учитель-олигофренопедагог

КГК С (К)ОУ «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа VIII вида № 3» (г. Комсомольск-на-Амуре)

Проблема дифференцированного обучения рассматривается различными педагогами по-разному. Уже в 19 веке этой проблемой заинтересовался педагог Иозеф Зиккенгер (1858—1930 гг.). Он основал Маннгеймскую систему (по наименованию города Маннгей), которая характеризовалась тем, что при сохранении классно-урочной системы организации обучения, учащиеся, в зависимости от их способностей, уровня интеллектуального развития и степени подготовки, распределялись по классам на слабых, средних и сильных. Иозеф Зиккенгер предлагал создавать четыре класса соответственно способностям учащихся:

1. Основные классы — для детей, имеющих средние способности;
2. Классы для учащихся малоспособных, которые «обычно кончают школу»;
3. Вспомогательные классы — для умственно отсталых детей;
4. Классы иностранных языков или «переходные» классы для наиболее способных учащихся, которые могут продолжать учёбу в средних учебных заведениях.

Отбор в классы осуществлялся на основе результатов психометрических обследований, характеристик учителей и экзаменов. Зиккенгер полагал, что в зависимости от успехов учащиеся смогут переходить из одной последовательности в другую, но этого почти не происходило, поскольку система не давала возможности слабым ученикам достигать высокого уровня. Программные различия в этих классах не способствовали созданию реальных условий таким переходам.

Маннгеймская система обучения имела много сторонников, особенно в Германии. Некоторые положения этой системы были положительно восприняты во Франции, России, США, Бельгии и других странах мира. В целом же теоретические постулаты этой системы подвергались справедливой критике. Подчёркивалось, что она построена на ошибочном представлении о решающем влиянии биопсихологических факторов на конечные результаты развития учащихся; что она принижала влияние целенаправленной деятельности на формирование личности учащихся, подрывает возможности развития у него социально обусловленных потребностей и интеле-

ресов. В силу этого концепция Зиккенгера и основанная им система организации обучения, предполагающая дифференциацию обучения на основе различия в уровне интеллектуального развития учащихся, оказалась явно несостоятельной, если брать её как целостную. Единственным элементом этой системы, приемлемым особенностям современного развития психолого-педагогической науки и практики работы передовых школ, является так называемое специализированное обучение.

В реальной педагогической действительности оно воплощается в виде специализированных школ для исключительно одарённых детей, проявляющих способности к углубленному изучению предметов определённых областей знания, и для детей, имеющих различные отклонения в развитии.

В процессе исторического развития общества всё явственнее обнаруживаются тенденции позволяющие говорить о переходе системы образования в новое качественное состояние.

Актуализировались многие проблемы общего образования, которое всё более ориентировано на утверждение сущностного личностного начала человека.

Современная гуманистическая педагогика требует, чтобы каждый человек получил посильное развитие, каждый достиг максимального уровня.

Гуманистическая педагогика сориентирована на личность. Её отличительные признаки: смещение приоритетов на развитие психических, физических, интеллектуальных, нравственных и других сфер личности вместо овладения объёмом информации и формирования определённого круга умений и навыков; обеспечение надлежащих организационных условий для успешного достижения переориентации учебно-воспитательного процесса.

Гуманизацию учебно-воспитательного процесса следует понимать как отказ от авторитарной педагогики с её педагогическим давлением на личность; отрицающим возможность становления нормальных человеческих отношений между педагогом и обучаемыми, как личностно-ориентированной педагогике, придающей абсолютное значение личной свободе и деятельности обучаемых.

Гуманистическая педагогика требует приспособления школы к учащимся, обеспечения атмосферы комфорта и

«психологической безопасности». Практика современной школы уже выработала конкретные формы и методы деятельности, среди которых и дифференциация учебно-воспитательной деятельности.

Реализация дифференцированного подхода к образовательному процессу обусловлена следующими факторами: противоречием между традиционными коллективными формами обучения и индивидуальным характером усвоения учебного материала; различиями в готовности к усвоению материала; разным уровнем интереса учащихся; необходимости преодоления негативного отношения к обучению и др.

И.П. Подласый говорит, что дифференцированное обучение — это максимальный учёт возможностей и запросов детей.

Каждый ребёнок имеет свои индивидуальные особенности, возникновение которых связано с тем, что каждый человек проходит свой особый путь развития, приобретая на нём различные типологические особенности высшей нервной деятельности, которые влияют на своеобразие ощущений, восприятия, мышления, памяти, воображения, особенности интересов, склонностей, способностей, темперамента, характера личности.

Индивидуальные особенности влияют на развитие личности. Ими в значительной мере обусловлено формирование всех качеств.

Г.К. Селевко рассматривает дифференцированное обучение как форма организации учебно-воспитательного процесса, при которой учитель работает с группой учащихся, составленной с учётом наличия у них каких-либо значимых для учебного процесса общих качеств.

Дифференциация в переводе с латинского «difference» означает разделение, расслоение целого на части, формы, ступени.

Дифференциация обучения (дифференцированный подход в обучении) — это:

1) создание разнообразных условий обучения для различных школ, классов, групп с целью учёта особенностей их контингента;

2) комплекс методических, психолого-педагогических и организационно-управленческих мероприятий, обеспечивающих обучение в гомогенных группах.

Принцип дифференциации обучения — положение, согласно которому педагогический процесс строится как дифференцированный. Одним из основных видов дифференциации (разделения) является индивидуальное обучение.

Технология дифференцированного обучения представляет собой совокупность организационных решений, средств и методов дифференцированного обучения, охватывающих определённую часть учебного процесса.

По характерным индивидуально-психологическим особенностям детей, составляющим основу формирования гомогенных групп, различают дифференциацию:

— по возрастному составу (школьные классы, возрастные параллели, разновозрастные группы);

— по полу (женские, мужские, смешанные классы, команды, школы);

— по области интересов (гуманитарные, физико-математические, биолого-химические и другие группы, направления, отделения, школы);

— по уровню умственного развития (уровню достижений);

— по личностно-психологическим типам (типу мышления, акцентуации характера, темпераменту и др.);

— по уровню здоровья (физкультурные группы, группы ослабленного зрения, больничные классы).

В любой системе обучения в той или иной степени присутствует индивидуальный и дифференцированный подход и осуществляется более или менее разветвлённая дифференциация. Поэтому сама технология дифференцированного обучения, как применение разнообразных методических средств, является включённой, проникающей технологией.

В.А. Крутецкий говорит, что дифференцирование — это деление на условные группы в соответствии с темпом продвижения, индивидуализация классных и домашних заданий и требований к их выполнению, вовлечение их в кружки и т.п.

Основная задача педагогов и психологов — выявление условий, которые обеспечивали бы максимальное и всестороннее развитие способностей всех детей. Наряду с этим необходимо выявить школьников, которые обнаруживают глубокие интересы, склонности и способности в определённых областях, и создать им все условия для дальнейшего развития. Выполнить эту задачу могут различные формы дифференцированного (в широком смысле слова) обучения. Здесь имеются в виду различные типы специальных школ и классов (математические, физические, химические, биологические и т.д.), факультативные курсы, школьные научные общества, познавательные кружки и т.п.

В основе всех перечисленных форм дифференцированного обучения лежит соображение о том, что все учащиеся должны полноценно усвоить некий минимум знаний по всем предметам (этот минимум определён государственными учебными программами), а сверх того могут более основательно и углубленно изучать отдельные предметы либо изучать предметы, не входящие в учебный план.

Большие возможности для развития способностей представляют школы и классы с углубленным теоретическим и практическим изучением отдельных предметов (математики, физики, химии, биологии, иностранных языков), где учатся школьники, проявляющие интересы, склонности и способности к соответствующей области, а также школьные факультативные курсы. Важно подчеркнуть, что указанные школы и классы создаются для углубленного изучения предмета (они так и называются) учащимися, которые интересуются этим и желают этого.

С.Л. Мирский отмечает, что дифференцированный подход в обучении предполагает учёт, прежде всего, тех свойств отдельного школьника, которые, отражая его ин-



дивидуальность, в то же время присущи не только ему, но и некоторой категории учащихся. Выделение значимых в обучении типических свойств ребёнка уже давно было предметом специальных исследований в педагогике и психологии.

В школьной практике учащихся в большинстве случаев распределяются по общей успеваемости (обученности) на успевающих и неуспевающих или «слабых», «средних» и «сильных». Полезность такой дифференциации для обучения нельзя отрицать, но её слабая сторона заключается в том, что подробное распределение не раскрывает внутреннюю структуру учебных возможностей отдельных школьников и, следовательно, мало помогает учителю в определении мер дифференцированного подхода.

Другой путь выявления типологических групп предполагает научение оценок развития наиболее значимых в обучении конкретных свойств учащегося. В реализации этого пути к настоящему времени наметились два направления. При первом из них выделение групп учащихся происходит на основе какого-либо одного доминирующего свойства личности. Л.С.Славина рассматривает такие свойства, как:

- 1) неправильное отношение к учению;
- 2) отсутствие учебных способностей;
- 3) неправильно сформировавшиеся навыки и способы учебной работы;
- 4) неумение трудиться;
- 5) отсутствие познавательных и учебных интересов.

Наличие этих свойств у учащихся ведёт к их неуспеваемости. Для решения этой проблемы необходимо использовать дифференцированный подход в обучении.

При втором направлении типизации школьников за основание типологии берётся некоторый комплекс свойств ребёнка. Типы учащихся определяются различным содержанием компонентов такого комплекса. В исследовании П.П. Блонского в качестве типологических оснований приняты следующие показатели: уровень физического и умственного развития, приспособленность к школьной жизни и оторванность от жизни.

А.А. Бударный выделяет типогруппы на основе сочетания различных уровней способностей к учению и работоспособности. В работе Н.И. Мурачковского такой комплекс свойств включает качества мыслительной деятельности и моральную направленность личности. Е.С. Рабунский для выделения типов учащихся использует три параметра: уровень успеваемости, уровень познавательной самостоятельности и действенный интерес к учению.

Стремление положить в основу типологии сочетание различных свойств больше отвечает задаче индивидуализации обучения, так как при этом полнее реализуется целостный подход к ребёнку. В то же время из других исследований видно, что в качестве оснований дифференциации учащихся берутся различные психолого-физиологические показатели.

Поскольку создание педагогической типологии подчиняется задаче дифференцированного подхода к детям,

имеющим существенные недостатки в обучении, то, прежде всего, должна быть установлена группа школьников, для которых такой подход необходим. С этой целью выделяются два уровня развития учебной деятельности.

К первому (низкому) уровню относятся такое состояние и динамика развития этих свойств, при котором эффективное обучение может происходить лишь в условиях систематического применения дифференцированного подхода.

Второй уровень соответствует более высоким способностям, позволяющим усваивать учебный материал во фронтальной работе.

Распределение учебных способностей по двум указанным уровням не решает все задачи дифференцированного подхода. Например, можно выделить ещё один уровень способностей, соответствующий только отлично успевающим школьникам. Для них, естественно, нужна другая направленность дифференцированного подхода.

Дифференцированный подход реализуется в гетерогенных группах через групповую работу, которая по-разному понимается такими педагогами, как П.И. Пидкасистым, Ю.К. Бабанским, В.А. Сластёниным.

По П.И. Пидкасистому групповая работа имеет ряд признаков:

- 1) класс на уроке делится на группы для решения конкретных учебных задач;
- 2) каждая группа получает определённое задание (либо одинаковое, либо дифференцированное) и выполняет его сообща под непосредственным руководством лидера группы, учителя;
- 3) задания в группе выполняются таким способом, который позволяет учитывать и оценивать индивидуальный вклад каждого члена группы;
- 4) состав непостоянный, он подбирается с учётом того, чтобы с максимальной эффективностью для коллектива могли реализоваться учебные возможности каждого члена группы.

При групповой форме работы учащиеся на уроке в значительной степени возрастают и индивидуальная помощь каждому учащемуся, который нуждается в ней, как со стороны учителя, так и со стороны учащихся-консультантов. Это объясняется тем, что при фронтальной и индивидуальной форме урока учителю труднее помогать всем ученикам. Наряду с помощью учителя, нуждающиеся в ней, получают и со стороны сильных учеников-консультантов в своей группе, а также и с других групп. Причём, помогающий ученик получает при этом не меньшую помощь, чем ученик слабый, поскольку его знания актуализируются, конкретизируются, приобретают гибкость, закрепляются именно при объяснении своему однокласснику. Сменяемость консультантов предупреждает опасность появления зазнайства у отдельных учащихся.

Содержание групповой работы сводится, прежде всего, к обучению учащихся работать самостоятельно, советоваться с одноклассниками, не нарушая общей тишины на

уроке, к созданию системы заданий для отдельных групп учащихся, обучение их умениям распределять эти задания между членами группы, чтобы был учтён темп работы и возможность каждого.

Достоинства групповой работы очевидны, но она несёт в себе ряд следующих недостатков:

- 1) трудности комплектования групп и организации работы в них;
- 2) учащиеся не всегда в состоянии самостоятельно разобраться в сложном учебном материале и избрать самый экономный путь его изучения;
- 3) трудности в усвоении материала слабыми учениками;
- 4) необходимость у сильных учеников в выполнении трудных оригинальных заданий.

По Ю.К. Бабанскому при групповой работе класс делится на несколько групп, выполняющих одинаковые или различные задания. В зависимости от этого различают единую и дифференцированную групповую работу. Для успешной работы необходимо комплектовать группы из учащихся, обладающих сходными характеристиками протекания познавательных процессов. Состав этих групп непостоянный и, как правило, различный по разным предметам, определяется самими учениками, учитель лишь корректирует его в необходимых случаях.

В.А. Сластёнин групповую работу подразделяет на звеньевую, бригадную, кооперировано-групповую и дифференцированно-групповую. Звеньевые формы учебной работы предполагают организацию учебной деятельности постоянных групп. При бригадной форме организуется деятельность специально сформированных для определённых заданий временных групп учащихся. При кооперировано-групповой форме класс распределяется на группы, каждая из которых выполняет лишь часть общего, как правило, объёмного задания. Дифференциро-

ванно-групповая форма учебной работы характеризуется тем, что как постоянные, так и временные группы подбираются учителем в зависимости от учебных навыков, скорости протекания познавательных процессов и по другим основаниям. К групповым относят также парную работу учащихся. Работой учебных групп учитель руководит как непосредственно, так и опосредованно через своих помощников — звеньевых и бригадиров, которых он назначает с учетом мнения учащихся.

Итак, в настоящее время одна из ведущих тенденций в развитии начальной школы — её дифференциация. Это проявляется как в возникновении новых типов образовательных учреждений, так и в выделении классов различных уровней (классы интенсивного развития, компенсирующего обучения, выравнивания и т.д.).

Вместе из них — наборы карточек учебных заданий различной степени трудности, которые учитель предлагает учащимся, учитывая уровень усвоения новых знаний.

Дифференцированные задания могут быть представлены в различной форме. Они могут быть с общим для всех условием, разделены на уровни сложности, задания, которые выбирают учащиеся по своему желанию, исходя из своих возможностей.

Таким образом, дифференциация обучения — это комплекс методических, психолого-педагогических, организационно-управленческих мероприятий, обеспечивающих обучение в гомогенных группах, создание разнообразных условий обучения для различных школ, классов, групп с целью учёта особенностей их контингента. Проблемой дифференциации занимались Г.К. Селевко, С.Л. Мирский, И.П. Подласый, П.И. Пидкасистый, А.А. Бударный, Ю.К. Бабанский.

Дифференцированный подход даёт большие возможности для развития познавательной активности, познавательной деятельности, познавательного интереса.

#### Литература:

1. Арапов А.И. Дифференциация обучения в истории отечественной педагогики и школы. — Новосибирск: НГПУ, 2003, — 243 с.
2. Бударный А.А. Индивидуальный подход в обучении [Текст] / А.А. Бударный // Советская педагогика, 1965. — №7. — с. 18–20.
3. Мирский С.Л. Индивидуальный подход к учащимся вспомогательной школы в трудовом обучении. Серия: Образование. Педагогические науки. — Педагогика, 1990 г.
4. Осмоловская И.М. Организация дифференцированного обучения в современной общеобразовательной школе. М.: Изд. «Институт практической психологии», НПО «МОДЭК», 1998, — 137 с.
5. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии. — М.: Просвещение, 1998. — С. 56.
6. Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / Под ред. П.И. Пидкасистого. — М.: Педагогическое общество России, 1998. — с. 3–31
7. Перевозный А.В. Дифференциация как путь совершенствования современного школьного образования / А.В. Перевозный // Профильная шк.: учеб.-метод. и науч.-практ. журн. — 2007. — №6. — С. 3–11
8. Подласый И.П. Педагогика. В 3 книгах. Кн. 2. Теория и технология обучения / И.П. Подласый. — 2-е изд., испр. — М.: Владос, 2007. — 575 с.
9. Селевко Г.К. Педагогические технологии на основе активизации, интенсификации и эффективного управления УВП: методический материал / Г.К. Селевко. — М.: НИИ школьных технологий, 2005. — 288 с. — (Энциклопедия образовательных технологий).

10. Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики [Текст]/М.Н. Скаткин. — М.:Просвещение, 2004. — с. 316.
11. Сластенин, В.А. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений [Текст]/ В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. — М.: Издательский центр «Академия», 2002. — 576 с.
12. Унт И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения [Текст]/ И.Э. Унт. — М.:Педагогика, 1990. — с. 221.
13. Чуприкова И.С. Психология умственного развития: принцип дифференциации [Текст]/И.С. Чуприкова. — Мн., 1997. — 174 с.

## **Основные направления, организация деятельности и значение формирования навыков самообслуживания у подростков с глубокой умственной отсталостью как одна из целей социальной адаптации**

Лузина Ольга Васильевна, учитель;

Рыжова Екатерина Анатольевна, психолог

Краснотурьинская специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат № 6

**В** настоящее время в нашей стране одним из приоритетных направлений в педагогике является оказание педагогических образовательных услуг любому ребенку нашего государства.

В соответствии с Конституцией Российской Федерации и Законом «Об образовании» дети с ограниченными возможностями имеют равное со всеми право на образование. Для них предусматривается создание специальной коррекционно-развивающей среды, обеспечивающей адекватное условие и равные возможности для получения образования, лечения и оздоровления, коррекцию нарушения развития и реабилитацию, социальную адаптацию.

В 90-е гг. в нашей стране в результате демократических перемен, реформ специального образования, ратификации многочисленных международных конвенций и декларации в области прав человека (в том числе прав ребёнка, прав инвалидов) произошли большие изменения в системе специальной помощи лицам с умственной отсталостью, что нашло отражение в статьях, внесённых в федеральные законы «Об образовании» (1991 г), «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» (1995 г.) и ряде других документов

Проблемы специального образования сегодня являются одними из самых актуальных в работе Министерства образования России, а также системы специальных коррекционных учреждений. Это связано, в первую очередь, с тем, что число детей, нуждающихся в коррекционном обучении, неуклонно растёт. Кроме роста числа почти всех категорий детей с ограниченными возможностями здоровья, отмечается и тенденция качественного изменения структуры дефекта, комплексного характера нарушений у каждого отдельного ребёнка.

По данным Всемирной организации здравоохранения в настоящее время в России насчитывается около двух миллионов детей с физическими и интеллектуальными нарушениями, что составляет примерно 5% от всей детской популяции. Количество детей с умственной отсталостью

составляет примерно 2,5 %. Дети с глубокой умственной отсталостью составляют 20–25 % от всей численности детей с умственной отсталостью.

В ГКОУ СО «Краснотурьинская специальная коррекционная общеобразовательная школа-интернат № 6» обучение детей с глубокой умственной отсталостью осуществляется на протяжении 9 лет, с 2003 года. Обучение детей данной категории ведется как непосредственно в самом образовательном учреждении, так и домашних условиях по индивидуальной программе. В настоящее время, из общей численности обучающихся в ОУ, дети с глубокой умственной отсталостью составляют 35,6%.

В процессе обучения и воспитания детей выявлено недоразвитие или несформированность бытовых и санитарно-гигиенических умений и навыков.

Главное в работе с детьми с глубокой умственной отсталостью — практическая направленность всех занятий. Развитие ребенка обеспечивается лишь тогда, когда обучение идет на основе наглядности и практической деятельности с реальными предметами. Словесное обучение или обучение, основанное только на зрительном пассивном восприятии, для этих детей совершенно неприемлемо и бесполезно.

Значительное место в общей системе работы с детьми занимает обучение их бытовому труду. Очень часто родители считают своего ребенка не способным выполнять даже самую элементарную домашнюю работу, тем самым ставя его в полную зависимость от окружающих, приучая его к иждивенчеству. Это глубоко ошибочная позиция.

Ребенок обязательно должен иметь в семье определенные обязанности, выполнять те или иные поручения. Например, уметь пользоваться мусоропроводом, доставать из почтового ящика газеты, журналы и т.д. Обязанности эти следует периодически менять, чтобы поддерживать интерес к ним и развивать некоторую способность к переключению в деятельности.

Практика работы с детьми, страдающими нарушением интеллекта, показывает, что им доступно выполнение

элементарных видов домашнего труда. В младшем возрасте их следует научить подметать пол, вытирать пыль, убирать со стола и мыть посуду. В старшем возрасте они в состоянии овладеть мытьем полов, стиркой и глажением мелкого белья и т.д.

Обучая детей несложным трудовым навыкам, следует многократно показывать все, что они должны сделать, объясняя задание понятными, простыми словами. Одни и те же слова и фразы надо употреблять постоянно. Ребенку легче будет их усвоить. Иногда может оказаться, что ребенок еще не готов к выполнению данной работы, тогда на время от нее следует отказаться. Позднее можно попробовать снова обучить ребенка тому, что раньше он не мог усвоить. При обучении этой категории аномальных детей следует по возможности полнее использовать такую характеристику для них черту, как склонность к подражанию. Повторяя за взрослым те или иные действия, ребенок через некоторое время становится в состоянии справиться с заданием самостоятельно, но под обязательным контролем. Необходимо всячески поощрять стремление детей выполнять работу правильно. Еще раз подчеркнем: нельзя упускать из виду крупницы положительного отношения к заданию — даже небольшие, подчас малозаметные успехи ребенка следует отметить и положительно оценить.

При организации педагогической деятельности с детьми с глубокой умственной отсталостью начать коррекционную работу как можно раньше, если по каким то причинам коррекционная работа не началась в дошкольном или младшем школьном возрасте, а лишь в подростковом, то коррекцию необходимо проводить в такой же последовательности как и с дошкольниками. При работе с подростками возникают трудности диагностического исследования и составление индивидуальной программы реабилитации, так как происходит наслоение недоразвитий и несформированности одних навыков на другие, одновременно с этим наблюдается скачкообразное развитие основных умений и навыков.

Для правильной организации обучения глубоко умственно отсталого подростка навыкам самообслуживания необходимо изучить, что подразумевается под данным понятием.

В «Педагогическом словаре Академии педагогических наук РСФСР» самообслуживание характеризуется как вид бытового труда, включающий гигиенический уход за собой, уход за своей одеждой, вещами, жилищами, а также приготовление пищи, ремонт и изготовление нужных в обиходе вещей.

В «Дефектологическом словаре» под редакцией Т.А. Власовой самообслуживание — это первоначальная ступень трудового воспитания. Самообслуживание в специальных школах-интернатах вводится с 1 года обучения и состоит из следующих видов бытового труда: соблюдение личной гигиены, уборка постели, своего рабочего места (1–2 кл.) дежурство по уборке классов, спальни, коридоров, столовой. Ребенка необходимо не только научить правильно выполнять все действия связанные с самооб-

служиванием, но и выработать у него привычку к самообслуживанию.

Л.В. Мардаков в «Словаре по специальной педагогике» и в «Понятийно-терминологическом словаре логопеда» под редакцией В.И. Селиверстова отмечается, что самообслуживание — это система ЗУНов, позволяющих субъекту самостоятельно поддерживать себя и личные вещи в состоянии, соответствующем принятым санитарно-гигиеническим и бытовым нормам; первый этап трудового воспитания ребенка.

В «Дефектологическом словаре» под редакцией А.И. Дьячкова самообслуживание характеризуется как первоначальная степень трудового воспитания.

Простейшие навыки самообслуживания дети приобретают еще в дошкольном возрасте. Как только ребенок начинает ходить, необходимо постепенно вырабатывать у него привычку самостоятельно одеваться, умываться, убирать свои игрушки и т.д. В специальных школах преодоление существенных недостатков развития, коррекция и компенсация отклонений развития аномальных детей начинаются с привития им первичных навыков самообслуживания. Самообслуживание в специальных школах-интернатах вводится с первого года обучения, что облегчает формирование навыков самообслуживания и состоит из следующих видов бытового труда: соблюдение личной гигиены, уборка постели, своего рабочего места, дежурство по уборке класса, спальни, коридора, столовой. Следует научить ребенка не только правильно выполнять определенные действия, связанные с самообслуживанием, но данные действия должны перейти в привычку.

Для комплексного изучения у учащихся с глубокой умственной отсталостью навыков самообслуживания и бытовых умений разработана система анкетирования и мониторинга, которые наряду с наблюдением позволяют составить полную картину сформированности данных умений и навыков.

Для реализации целей и задач, направленных на формирование навыков самообслуживания и поведения в быту в ГКОУ СО «КСКОШИ.№6» используется программа: Новоселова Н.А., Шмыкова А.А. Программы обучения детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью (подготовительный, 1–10 классы). — Екатеринбург: Центр «Учебная книга», 2004, 136 с., на базе которой, по результатам анкетирования составляется индивидуальная программа с учетом психофизических особенностей каждого ребенка.

#### Анкета для родителей

Ф.И.ребенка,(возраст) \_\_\_\_\_

Ф.И.О. (родителя, законного представителя) \_\_\_\_\_

#### **1.УПОТРЕБЛЕНИЕ ПИЩИ**

*(подчеркните те качества, которые относятся к вашему ребенку)*

##### **1.Самостоятельно ли ест ваш ребенок?**

Ест самостоятельно без присмотра; Требуется частичная помощь взрослого; Не умеет есть самостоятельно.



**2. Какими столовыми приборами умеет пользоваться?**

Ложкой; Вилкой; Ножом.

**3. Насколько активно включен в процесс употребления пищи?**

Держит столовые приборы самостоятельно и кушает самостоятельно; Держит столовые приборы и кушает с помощью взрослого; Совсем не умеет держать столовые приборы и кушать самостоятельно.

**4. Может самостоятельно нагревать пищу в микроволновой печи, плите?**

Нагревает пищу самостоятельно, без присмотра; Требуется частичная помощь взрослого; Не умеет пользоваться бытовыми приборами для разогрева пищи.

**5. Может приготовить самостоятельно, что — либо из продуктов (например: бутерброд)?**

Бутерброд; Яичницу; Салат; Не умеет приготавливать самостоятельно;

Другое \_\_\_\_\_

**II. ОДЕВАНИЕ И РАЗДЕВАНИЕ**

*(подчеркните те качества, которые относятся к вашему ребенку)*

**1. Может одевать приготовленную одежду самостоятельно, соблюдая изнаночную и лицевую стороны?**

Одевается без присмотра, соблюдая стороны; Одевается частично, либо с помощью взрослого; Не умеет одеваться самостоятельно.

**2. Может раздеваться самостоятельно?**

Раздевается самостоятельно без присмотра; Раздевается частично, либо с помощью взрослого; Не умеет раздеваться самостоятельно.

**3. Может выбирать самостоятельно одежду по сезону?**

Выбирает одежду самостоятельно без присмотра; Выбирает одежду частично, либо с помощью взрослого; Не умеет самостоятельно выбирать одежду по сезону.

**4. Может ли взять одежду (из шкафа, с вешалки) и самостоятельно надеть ее?**

Достает и надевает одежду самостоятельно; Частично (достаёт одежду самостоятельно, либо только надевает самостоятельно); Не умеет самостоятельно доставать и надевать одежду.

**III. ОБУВЬ**

*(подчеркните те качества, которые относятся к вашему ребенку)*

**1. Может ли обувать приготовленную обувь, соблюдая правую и левую ногу?**

Обувается без присмотра, не путая правую и левую ногу; Обувается частично, либо с помощью взрослого; Не умеет обуваться самостоятельно.

**2. Может снимать обувь самостоятельно?**

Снимает самостоятельно без присмотра; Снимает частично, либо с помощью взрослого; Не умеет снимать самостоятельно.

**3. Может выбирать самостоятельно обувь по сезону?**

Выбирает обувь самостоятельно без присмотра; Вы-

бирает обувь частично, либо с помощью взрослого; Не умеет самостоятельно выбирать обувь по сезону.

**IV. ТУАЛЕТ И УМЫВАНИЕ.**

*(подчеркните те качества, которые относятся к вашему ребенку)*

**1. Может самостоятельно ходить в туалет и подтирать себя?**

Ходит самостоятельно без присмотра; Требуется частичная помощь взрослого;

Не умеет самостоятельно.

**2. Может соблюдать правила личной гигиены после посещения туалета?**

Соблюдает правила личной гигиены без присмотра; Требуется частичная помощь взрослого; Не умеет самостоятельно.

**3. Может чистить зубы?**

Чистит зубы самостоятельно без присмотра; Требуется частичная помощь взрослого; Не умеет самостоятельно.

**4. Может самостоятельно приводить волосы в порядок?**

Приводит волосы в порядок без присмотра; Требуется частичная помощь взрослого; Не умеет самостоятельно.

**5. Может самостоятельно мыться?**

Моется самостоятельно без присмотра; Требуется частичная помощь взрослого; Не умеет самостоятельно.

**V. УХОД ЗА ЖИЛИЩЕМ И ПОВЕДЕНИЕ В НЕМ**

*(подчеркните те качества, которые относятся к вашему ребенку)*

**1. Можете ли вы оставить своего ребенка одного дома?**

Да, остается дома один без присмотра; Нет; Не всегда.

**2. Может ли он пользоваться бытовыми электрическими приборами?**

Пользуется самостоятельно без присмотра; Требуется частичная помощь взрослого; Не умеет пользоваться самостоятельно;

Какими \_\_\_\_\_

**3. Может ребенок пользоваться телефоном?**

Пользуется самостоятельно; Не умеет; Не всегда.

**4. Может в случае необходимости связаться с экстренными службами?**

Да, может самостоятельно; Только с мобильного телефона; Только с домашнего телефона; Не умеет вообще пользоваться телефоном.

**5. Владеет самостоятельными навыками влажной уборки помещения?**

Прибирается самостоятельно без присмотра; Требуется частичная помощь взрослого; Не умеет прибираться самостоятельно.

**6. Владеет самостоятельными навыками уборки своей постели?**

Заправляет постель самостоятельно без присмотра; Требуется частичная помощь взрослого; Не умеет заправлять постель самостоятельно.

**7. Владеет самостоятельными навыками уборки своего письменного стола?**



Прибирает свое рабочее место самостоятельно без присмотра; Требуется частичная помощь взрослого; Не умеет прибирать самостоятельно.

#### Анализ целесообразности использования данного анкетирования.

Для составления индивидуальной программы направленной на формирование навыков самообслуживания и поведения в быту несовершеннолетних с глубокой умственной отсталостью проводится анкетирование родителей. Цель которого — получение первичной информации об уровне развития и сформированности навыков самообслуживания и поведения в быту. В дальнейшем проводится корректировка программы формирования и развития навыков самообслуживания под конкретного ребенка с учетом его индивидуальных психофизических особенностей.

Для отслеживания динамики в формировании и раз-

витии навыков самообслуживания используются данные анкетирования родителей, анализ данных беседы с родителями и результаты наблюдения за активной деятельностью подростков. Данные мониторинга позволяют отследить уже сформированные ЗУНы и направить все коррекционное воздействие на формирование конкретных навыков самообслуживания. Критерии качественных характеристик, приобретенных знаний, умений и навыков отслеживаются в баллах: **2 балла** — сформировано; **1 балл** — в стадии формирования; **0 баллов** — навык, знание и умение отсутствует полностью.

#### В мониторинге отслеживаются такие умения и навыки:

Умения и навыки приема пищи; Умения и навыки одевания и раздевания; Умения и навыки связанные с обувью; Умения и навыки связанные с гигиеной тела; Умения и навыки ухода за жилищем и поведения в нем.

#### Основные требования к критериям по уровням овладения знаниями, умениями и навыками самообслуживания

	2 балла	1 балл	0 баллов
Умения и навыки приема пищи	Самостоятельно принимает пищу, верно определяет те предметы, которые необходимо использовать для приема конкретного продукта, активно включается в процесс. Самостоятельно готовит простые блюда	Частично выполняет необходимые действия для приема пищи. Способен приготовить простые блюда только с помощью взрослого.	Действия с предметами необходимыми для приема пищи не производит. Не способен даже приготовить простой бутерброд.
Умения и навыки одевания и раздевания.	Одежду классифицирует, определяет назначение и сезонную принадлежность. Действия одевания и раздевания осуществляет самостоятельно, определяет лицевую и изнаночную сторону.	Может частично определять назначение одежды, определять сезонную принадлежность. Частично выполняет действия одевания и раздевания.	Действия одевания и раздевания выполнить не может, не понимает последовательность выполнения данных действий, их необходимость.
Умения и навыки, связанные с обувью	Обувь классифицирует, определяет назначение и сезонную принадлежность. Действия обувания и снятия осуществляет самостоятельно, определяет правую и левую сторону.	Может частично определять назначение обуви, определять сезонную принадлежность. Частично выполняет действия одевания и снятия.	Действия одевания и снятия обуви выполнить не может, не понимает последовательность выполнения данных действий, их необходимость.
Умения и навыки, связанные с гигиеной тела.	Предметы гигиены и санитарии узнает, знает назначение, верно использует. Действия связанные с гигиеной и санитарией выполняет самостоятельно.	Частично узнает и называет предметы гигиены и санитарии. Может выполнять действия связанные с гигиеной тела только частично.	Предметы санитарии и гигиены не знает, не называет, пользоваться не умеет. Действия связанные с гигиеной тела осуществлять не может, не понимает сущность.
Умения и навыки ухода за жилищем и поведения в нем	Остается дома один, самостоятельно пользуется электрическими приборами, телефонов. Владеет навыками влажной уборки помещения.	Выполняет несколько из перечисленных пунктов в первом столбике.	Не выполняет ни одного пункта из перечисленных в первом столбике.

## Мониторинг

«Сформированность самостоятельности подростков с глубокой умственной отсталостью»

Ф.И. ребенка (возраст) \_\_\_\_\_

Умения и навыки самообслуживания		Уровни сформированности	2011 год.		2012 год.		2013 год.	
			На начало года.	На конец года.	На начало года.	На конец года.	На начало года.	На конец года.
Употребление пищи	1. Умения и навыки самостоятельного приема пищи	2						
		1						
		0						
	2. Умения и навыки с предметами необходимыми для приема пищи	2						
		1						
		0						
	3. Умения и навыки активного включения в процесс употребления пищи	2						
		1						
		0						
	4. Умения и навыки самостоятельного нагрева пищи	2						
		1						
		0						
	5. Умения и навыки самостоятельного приготовления простых блюд	2						
		1						
		0						
Одевание и раздевание	1. Умения и навыки одевания приготовленной одежды с соблюдением изнаночной и лицевой стороны	2						
		1						
		0						
	2. Умения и навыки раздевания	2						
		1						
		0						
	3. Умения и навыки определять сезонную принадлежность	2						
		1						
		0						
	4. Умения и навыки самостоятельно выбрать одежду и надеть ее	2						
		1						
		0						
Обувь	1. Умения и навыки одевания приготовленной обуви с соблюдением правой и левой ноги.	2						
		1						
		0						
	2. Умения и навыки снятия обуви	2						
		1						
		0						
	3. Умения и навыки определять сезонную принадлежность	2						
		1						
		0						
	4. Умения и навыки определять сезонную принадлежность	2						
		1						
		0						
Навыки и умения связанные с гигиеной тела	1. Умения и навыки самостоятельно ходить в туалет и подтирать себя	2						
		1						
		0						
	2. Умения и навыки соблюдать правила личной гигиены после посещения туалета	2						
		1						
		0						
	3. Умения и навыки чистить зубы	2						
		1						
		0						
	4. Умения и навыки самостоятельно приводить волосы в порядок	2						
		1						
		0						
	5. Умения и навыки самостоятельно мыться	2						
		1						
		0						

Умения и навыки самообслуживания		Уровни сформированности	2011 год.		2012 год.		2013 год.	
			На начало года.	На конец года.	На начало года.	На конец года.	На начало года.	На конец года.
Умения и навыки ухода за жилым помещением и поведения в нем	1. Умения и навыки самостоятельно оставаться дома	2						
		1						
		0						
	2. Умения и навыки пользоваться бытовыми электрическими приборами	2						
		1						
		0						
	3. Умения и навыки пользоваться телефоном	2						
		1						
		0						
	4. Умения и навыки самостоятельно по необходимости связаться с экстренными службами	2						
		1						
		0						
	5. Владение самостоятельными навыками выполнять влажную уборку помещения	2						
		1						
		0						
	6. Владение самостоятельными навыками убирать свою постель	2						
		1						
		0						
	7. Владение самостоятельными навыками уборки своего письменного стола	2						
		1						
		0						

Анализируя данные мониторинга можно сделать выводы, что использование такой формы работы, направленной на изучение конкретного ребенка его умений и навыков позволяет значительно улучшить качественный результат в формировании и развитии навыков самообслуживания. Данная система работы позволяет на ранних этапах корректировать направление деятельности педагога в формировании навыков и умений основываясь на конкретных результатах и особенностей ребенка, осуществлять тем самым индивидуальный подход. При анализе данных анкетирования и бесед с родителями так же отмечается значительный качественный прирост в развитии познавательной сферы подростков, развитии социально-

бытовых представлений. Изменились и качественные характеристики речевого развития, увеличился словарный запас. Многие родители отмечают значительный интерес детей к повседневным занятиям, готовность помощи, улучшения настроения, общей и мелкой моторики, у неговорящих детей отмечается значительное звуковое сопровождение деятельности.

Поэтому можно сделать вывод, что формирование и развитие навыков самообслуживания несет огромные возможности не только в рамках социальной реабилитации, но и во всестороннем развитии подростка с глубокой умственной отсталостью.

#### Литература:

1. Аксенова Л.Я. Правовые основы специального образования и социальной защиты детей с отклонениями в развитии // Дефектология. 1997. № 1.
2. Алгебова И.Ф., Мялкин В.А., Синяк Е.А. Ребенок и его права в современной России. — Ярославль, 1997. — 78 с.
3. База Л.П., Власова Л.С. Опыт работы социально-реабилитационных центров для несовершеннолетних г. Омска. // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. 2003. № 3.
4. Блынская Л. Социальная реабилитация детей и подростков в трудовой деятельности.
5. Гаврилов В.Г. Опыт обучения больных олигофренией по обслуживанию // Теоретические и организационные вопросы социально-трудовой реабилитации инвалидов и престарелых в стационарных учреждениях социального обеспечения. — М., 1976. — 116 с.
6. Грабов А.Н. Воспитание детей с глубокими формами умственной отсталости // Олигофренопедагогика. М., 1941. — 290 с.
7. Дефектологический словарь. — М., 1970.
8. Дефектологический словарь / Т.А. Власова, Ю.А. Кулагин, Л.В. Нейман, Ф.Ф. Рау — М.: «Педагогика», 1960.
9. Дефектология. Словарь-справочник / Под ред. Б.П. Пузанова. — М., 1996.
10. Маллер А.Р., Цикото Г.В. Воспитание и обучение детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2003 — 208 с.

11. Маллер А.Р., Цикото Г.В. Обучение, воспитание и трудовая подготовка детей с глубокими нарушениями интеллекта; Науч.-исслед. институт дефектологии Акад. пед. наук СССР. — М.: Педагогика, 1998. — 128 с.
12. Психологический словарь/ авт.-сост. В.Н.Копорулина, М.Н.Смирнова, Н.О. Гордеева, М.М. Балабанова, Под общей ред. Ю.Л. Неймера. — Ростов-на-Дону: Феникс, 2003. — 640 с.
13. Практикум по детской логопедии: Учеб.пособие для студентов пед. ин-тов. / В.И. Селиверстов, С.Н. Шаховская, Т.Н. Воронцова, Ю.Г. Гаубих; Под ред. В.И. Селиверстова. — М.: ВЛАДОС, 1995. — 272 с.

## **Специфика работы классного руководителя 5–9 классов в специальном (коррекционном) образовательном учреждении VIII вида**

Панфилова Елена Валерьевна, преподаватель

Филиал ФГБОУ ВПО (НИУ) «Южно-Уральский государственный университет» в г. Усть-Катаве (Челябинск)

Воспитание является одним из важнейших компонентов образования в интересах человека, общества, государства. Основными задачами воспитания являются: формирование у обучающихся гражданской ответственности и правового самосознания, духовности и культуры, инициативности, толерантности, способности к успешной социализации в обществе и активной адаптации на рынке труда. Его сложность в бесконечной многогранности, в постоянном взаимодействии управляемого и стихийного. Данный процесс состоит не в прямом воздействии, а в социальном взаимодействии педагога и воспитанника. В условиях сегодняшнего дня, поставленная цель и задачи воспитательного процесса в школе требует особого отношения к роли классного руководителя в воспитании. Невозможно говорить о функциях, содержании деятельности классного руководителя вне конкретной воспитательной системы школы. Воспитание должно выступать не как пассивное усвоение учащимися передаваемого педагогами опыта, не как активная деятельность воспитанников, организуемая классными руководителями, не как активная деятельность воспитанников без воспитателей, а как общая творческая бескорыстная и самоотверженная забота членов общества о всестороннем развитии личности каждого из них в процессе познания и преобразования окружающей деятельности.

Главное в воспитательной работе — в характере взаимодействия классного руководителя и учащихся, т.е. в воспитанных отношениях. Эти отношения, основанные на коллективной, партнерской, равноправной творческой деятельности классного руководителя и детей, деятельности, направленной на заботу друг о друге и окружающих, создают условия для формирования системы воспитательной работы и определяют роль, функции, цели, задачи и содержание деятельности классного руководителя, что позволяет правильно и эффективно организовать работу с ними.

Воспитательная система класса — как способ организации жизнедеятельности и воспитания членов классного сообщества, представляющий собой целостную и упорядоченную совокупность взаимодействующих компонентов и содействующий развитию личности и коллектива. Она

относится к социальному типу систем, то есть является «живым» системным образованием. Воспитательная система класса — это достаточно сложное социально-педагогическое явление, состоящее из большого количества элементов. [3, с. 17].

С течением времени менялись доминирующие функции классного руководителя в школе. Сегодня это содействие развитию личности ребенка, реализация его личностного творческого потенциала, обеспечение условий для успешной социальной адаптации. Но значимость деятельности классного руководителя в образовательном учреждении по-прежнему очень велика. И тот, кто занимается этой деятельностью, понимает, что ее границы широки и несоизмеримы ни с какими затратами.

В сложившейся школьной практике классный руководитель обычно занимает одну из двух позиций, которые можно определить как «диспетчер» и «творец». В первом случае работа педагога часто носит формальный характер. Например, он следит за посещаемостью, проверяет дневники, проводит классные часы, обеспечивает участие класса в общешкольных мероприятиях. Общение с родителями ограничивается встречами на родительских собраниях и телефонными звонками в случае прогула или плохого поведения школьников. Во втором случае учитель много сил и времени тратит на выполнение требований администрации, на общение с классом, на улаживание конфликтов между одноклассниками, педагогами, на решение проблемы в семьях ребят. Он путешествует по стране со своим классом, водит их на экскурсии, в музеи, воспитывает детей наряду с родителями, а иногда и заменяя их.

Работа с детьми, имеющих различные интеллектуальные нарушения, безусловно, подразумевает знание индивидуальных особенностей этой категории учащихся. В основу коррекционной воспитательной работы положена личностно-ориентированная педагогика, основные тезисы которой нацеливают классного руководителя на развитие возможностей и способностей конкретного ребенка, востребованности его обществом, формирования моделей коммуникативного поведения.

Каковы же ключевые направления воспитания, которые должны лечь в основу деятельности классного руководителя, работающего с детьми с ограниченными возможностями здоровья?

Во-первых, это регулирование сложной системы взаимоотношений в классе, где учащиеся с ограниченными возможностями здоровья получают первые социальные навыки, порой оказывающие заметное влияние на их будущее. При поддержке классного руководителя школьники обретают опыт различных отношений: групповых, межличностных, деловых, избирательных и т.п. Если эта поддержка педагогически обоснована, то этот опыт будет построен на взаимопомощи, взаимной ответственности, терпимости и уважения.

Во-вторых, это восполнение дефицита полноценного общения, который испытывают многие современные дети, а дети с нарушениями интеллекта, у которых, как правило, имеются отклонения в развитии всех познавательных процессов, испытывают его вдвойне. За счет разнообразия организуемой в школах воспитательной деятельности (познавательные экскурсии, кружки, студии, секции) педагог может создавать условия для расширения круга общения детей и развития их творческих и познавательных способностей.

В-третьих, это решение задачи психологической защиты детей с ограниченными возможностями здоровья от негативного влияния некоторых взрослых, семьи, социума. К сожалению, наше общество ещё не готово в полной мере «воспринимать» детей-инвалидов, и поэтому их жизнь часто протекает в условиях депривации. Социальная депривация усугубляется за счет длительного пребывания ребенка с ограниченными возможностями здоровья в учреждениях интернатного типа, в специальных стационарах и т.п., где социализирующий опыт ограничен и общение осуществляется, в основном, между такими же детьми. В подобной обстановке у учащихся формируется недостаточно адекватное представление об окружающей действительности, задерживается развитие социальных и коммуникативных навыков общения. [2, с. 24].

Безусловно, при соответствующих условиях классного руководителя таких учащихся, и в союзе с другими субъектами образовательного взаимодействия, создается психологическая комфортная обстановка в классе и школе, дети чувствуют себя защищенными, необходимыми другим людям и понятыми ими. И хотя в школах, в том числе и в коррекционных, сегодня появились и психолог, и социальный педагог, классный руководитель остается объединяющей фигурой, призванной отслеживать, направлять, координировать деятельность каждого учащегося в классе.

Чтобы реализовать сложнейшие задачи воспитания, классному руководителю необходимы серьезные личностные ресурсы. Практика показывает, что здесь возникает ряд специфических проблем и особенностей.

Первая проблема состоит в том, что один и тот же классный руководитель в течение пяти лет (школь-

ного «цикла» классного руководства) должен одинаково успешно выстраивать воспитательную работу и с детьми, и с подростками. Позиция классного руководителя по отношению к одному и тому же классу за пятилетие меняется несколько раз. В 5–6 классах это «няня», сопровождающая детей в период адаптации в новых условиях обучения и помогающая формировать коллектив с его установками и воспитательными ценностями. В подростковых классах (7–9) это «опекун» или «координатор». Хотя учащиеся с ограниченными возможностями здоровья к 13 годам уже многое умеют делать сами, классный руководитель «страхует» своих подопечных, побуждает и направляет их деятельность, а также «подсказывает», как лучше организовать жизнь класса.

Вторая проблема связана с востребованностью коммуникативных умений классного руководителя. Именно они обеспечивают успешность регулирования межличностных отношений между обучающимися и продуктивность контактов с родителями, педагогами и внешкольными организациями, заинтересованными (или не заинтересованными) во взаимодействии со школой.

Третья проблема заключается в необходимости классному руководителю постоянно накапливать новые знания по различным отраслям: здоровье, безопасность, литература, экология, психология и др. Чтобы держать «на высоте» педагогический авторитет, необходимо постоянно повышать свою профессиональную квалификацию. Учащиеся с ограниченными возможностями здоровья очень чутко реагируют на любые неточности и неопределенности, которые может допустить педагог в разговоре с детьми. [4, с. 9].

Таким образом, классный руководитель, работающий с детьми с ограниченными возможностями здоровья, должен обладать разнообразными свойствами и чертами профессионала, которые помогают ему оказывать положительное влияние на развитие личности учащегося и добиваться оптимальных результатов в обучении и воспитании растущей личности.

С целью коммуникативного общения с учащимися 5–9 классов классному руководителю желательно использовать определенные приемы общения. Приемами называются элементы, составные части видов общения, при помощи которых обеспечиваются их более гибкое и эффективное применение. А подготовка к общению понимается как формирование у школьников интеллектуальной, психической и социальной готовности к эффективному участию в этом процессе и освоение способов практической реализации этой готовности. Эта деятельность включает в себя несколько аспектов: развитие определенных особенностей мышления и речи учащихся с ограниченными возможностями здоровья, формирование у них определенных социальных установок и коммуникативных умений. Формирование социальных установок в сфере общения становится реальным тогда, когда оно осуществляется в процессе всей воспитательной работы школы и непосредственно связано с теми установками,



которые реализуют классные руководители в своем общении с учащимися. [1, с. 36].

Эффективным путем формирования социальных установок учащихся в сфере общения является такая распространенная форма организации жизнедеятельности ученических коллективов, как классный час, который выполняет функцию коммуникации, т.е. обмена информацией между его участниками. В связи с этим особое внимание классного руководителя должно уделяться тому, чтобы учащиеся с ограниченными возможностями здоровья учились слушать и уважительно относиться к высказываниям и суждениям, по мере возможности излагать собственные точки зрения.

Другим существенным способом формирования и (что особенно важно) изменения социальных установок учащихся с ограниченными возможностями в сфере общения является групповая дискуссия. Суть ее состоит в том, что с группой школьников 5–9 классов организуется обсуждение тех или иных конкретных проблем, возникающих в процессе общения, конфликтов между партнерами с целью поисков решений. Целесообразность групповой

дискуссии во многом зависит от умения педагога вызвать учащихся на откровенную дискуссию и руководить ею, т.е. ставить стимулирующие вопросы, обеспечивать своевременную поддержку участникам, формулировать выводы дискуссии. Классный руководитель при этом выступает и в роли участника дискуссии, т.е. сам вносит в дискуссию конструктивный вклад. Метод групповой дискуссии дает большой эффект, ибо позволяет учащимся с ограниченными возможностями здоровья проявить собственную точку зрения, получить опыт участия в поиске решения проблемы в классе. Кроме того, ход дискуссии дает возможность школьникам как бы взглянуть на себя со стороны, примерить к своему поведению эталоны и нормы, внести некоторые коррективы в свои представления о себе и своем поведении в процессе общения.

Таким образом, формирование социальных установок в сфере общения становится реальным тогда, когда оно осуществляется в процессе всей воспитательной работы коррекционной школы и непосредственно связано с теми установками, которые реализуют педагоги в своем общении с учащимися с ограниченными возможностями здоровья.

#### *Литература:*

1. Горленко В. Каждый человек достоин уважения // Воспитание школьников. — 1995. — № 5. — С. 36.
2. Завьялова У.С. Воспитательный план-помощник, справочник, путеводитель в работе классного руководителя // Классный руководитель. — 2000. — № 8. — С. 24.
3. Козлов И.В. Мудрость в повседневных контактах // Воспитание школьников. — 1997. — № 4. — С. 17.
4. Салыхова Л.В. Настольная книга классного руководителя: личностное развитие, учебная деятельность, духовное и физическое здоровье школьника. 5–9 классы. — М.: Глобус, 2007. — 336 с.

## **Взаимосвязь уроков русского языка и профессионально-трудового обучения в специальной (коррекционной) школе VIII вида**

Смоленская Людмила Николаевна, учитель-дефектолог

Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат VIII вида №75 (г. Ижевск, Удмуртия)

Современное общество предъявляет свои требования к выпускникам коррекционных школ. Юноши и девушки с ограниченными возможностями здоровья должны быть достаточно адаптированы к современной жизни. А помогает им в этом хорошее владение речью. Ещё Григорий Митрофанович Дульнев писал, что «русский язык является одним из основных предметов обучения в школе. Знание, умение, навыки, приобретённые учащимися на уроках по данному учебному предмету, играют огромную роль в деле подготовке детей к практической деятельности в жизни и вместе с этим способствуют более успешному усвоению других предметов школьного курса». [2, с. 129]

Изучение русского языка является одним из основных предметов в специальной коррекционной школе 8 вида. В зависимости от года обучения на овладение навыками

письма, чтения, устной речи учебным планом отводится примерно 20–50% учебного времени [1, с.15]

Целью уроков русского языка является «формирование речи как средства общения, как способа коррекции познавательной деятельности учащихся и облегчения их адаптации после окончания школы» [1, с.16].

Наиболее сложной стороной речи является связная речь. Связная речь изначально является двусторонним процессом, складывающимся из умения строить высказывание самому и умения понимать других людей. Их объединяет единая целевая установка: выполнение функции общения. Кроме того, речь может быть построена и как высказывание одного человека, и как общение двух и более людей, т.е. монолог, диалог, беседа.

У школьников с нарушением интеллекта нарушена и монологическая, и диалогическая речь. Дети с трудом

вступают в разговор, не всегда адекватно реагируют на обращённые к ним реплики, затрудняются в переключении с позиции слушающего на позицию говорящего и наоборот.

Нарушения монологической речи проявляются ещё более резко. Здесь отмечаются искажение логики и последовательности высказывания, его фрагментарность, соскальзывание с темы и т.д.

Кроме того, учащиеся с нарушением интеллекта часто имеют серьёзные дефекты в произнесении звуков и звукосочетаний, имеют бедный словарный запас, как пассивный, так и активный.

Все эти проблемы должны методично решаться на уроках русского языка. К ним добавляется проблема взаимосвязи уроков русского языка и других предметов, изучаемых в коррекционной школе.

Существует тесная взаимосвязь русского языка с трудовым обучением, так как на уроках трудового обучения требуются развёрнутые связные ответы, в которых дети должны уметь объяснить технику и порядок выполнения того или иного изделия. Они также должны знать производственные термины и их значение, что способствует расширению словарного запаса школьника и его активизации.

При развитии устной связной речи ведётся работа над логическим построением высказывания, расширением сферы употребления школьниками словарных средств, формированием навыков точного употребления слов в структуре предложения. Учащиеся должны не просто называть предметы и действия, совершаемые при производстве изделия, а именно знать терминологию, понимать нюансы тех или иных названий. Это особенно подробно рассматривается на уроках русского языка при изучении такой темы как «Состав слова».

**Пример.** На уроке в 6 классе рассматривается значение приставок, которое можно показать на примере глаголов, используемых при шитье: *сметать, намечать, примечать, замечать*.

Словарная работа на уроках развития устной речи ведётся в трёх направлениях: обогащение запаса слов за счёт введения новых лексических единиц; уточнение значений уже известных слов; активизация пассивного словаря детей.

**Пример.** В 5 классе мальчики начинают изучать пиление столярной ножовкой, а девочки изучают работу с тканью и ремонт одежды. Параллельно с этим на уроках русского языка даны тексты для списывания, содержащие термины *верстак, лучковая пила, игла*, их назначение и рекомендации по технике безопасности.

Или, спишите, распространяя предложения однородными членами:

*В столярной мастерской мальчики учатся пилить,...*

*Ребята делают табуретки,...*

*Девочки учатся кроить, ... Они шьют платья,...*

Тем самым, помимо решения задач, поставленных на уроке русского языка, идёт закрепление знаний, полученных на уроках трудового обучения.

На уроках русского языка идёт постоянное знакомство с новыми профессиями, их значением и содержанием.

**Пример.** В 5 классе дано задание: ответить на вопросы, используя рисунки.

*Что делает маляр?*

*Что делает столяр?*

*Что делает плотник?*

*Что делает швея?*

Подобные упражнения не только расширяют кругозор школьников, но и способствуют развитию логики и последовательности высказывания.

К 8 классу задание усложняется. Уже надо восстановить порядок операций, например, при пошиве юбки или изготовлении табуретки.

Ведётся работа и над организацией самого высказывания. Она осуществляется с опорой на уже составленный из частей предмет или на картинный, схематичный (символический), словесный планы.

**Пример.**

*5 класс.* Дать полные ответы на вопросы. Ответы записать.

*Кто работает в столярной мастерской?*

*Какие операции учатся делать мальчики?*

*Какие изделия они делают? Какие ещё мастерские есть у вас в школе?*

*8 класс.* Ответьте на вопросы предложениями с однородными членами. Ответы запишите, расставляя, где нужно запятые.

*Для работающих в швейной мастерской.*

*Из каких тканей можно сшить лёгкое платье? Что относится к основным деталям платья? Какие дополнительные детали могут быть в платье?*

*Для работающих в обувной мастерской.*

*Что служит деталями наборного каблука? Что относится к деталям низа обуви? Какие материалы можно использовать для изготовления обуви?*

Несомненно, что в старших классах речь учащихся становится более совершенной, но без систематической специальной работы этого оказывается явно недостаточно для того, чтобы она стала полноценным средством общения.

Работа, направленная на решение выше перечисленных проблем на уроках развития устной речи, специальная работа по формированию навыков построения связных высказываний в значительной степени способствуют совершенствованию речевой практики учащихся, готовят детей к высказыванию развёрнутых сообщений на уроках трудового обучения и других устных уроках, а главное, помогут им полнее реализовать себя при выходе из школы.

*Литература:*

1. Аксёнова А.К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе. М.: ВЛАДОС, 2000. — 320 с.
2. Книга для учителя вспомогательной школы. Под редакцией Г.М. Дульнева. М.: УЧПЕДГИЗ, 1959. — 450 с.

## **Организация обучения неслышащих школьников после кохлеарной имплантации совместно со слышащими сверстниками в условиях специальной (коррекционной) школы-интерната**

Хименкова Елена Сергеевна, аспирант

Ленинградский государственный университет им.А.С. Пушкина

Человек не может пользоваться языком по своему усмотрению, он вынужден пользоваться тем языком, которым общаются окружающие его люди [5, с. 4].

Многочисленные исследования, связанные с проблемами речевого развития детей с нарушениями слуха, доказывают, что работа по развитию речи является важнейшим направлением коррекционной системы обучения, действующей в современной школе I вида. От уровня речевого развития школьников во многом зависит степень владения ими языком, возможность совершенствования общего развития и общеобразовательной подготовки [5, с. 6].

Как известно, устная речь выполняет функцию коммуникации, с помощью которой обеспечивается непосредственное общение людей друг с другом. Именно в этом её прямое назначение. Благодаря этому она является орудием мышления [3, с. 20].

Полноценное владение глухим ребенком устной речью предполагает развитие способности достаточно свободно понимать обращенную речь собеседника и говорить внятно, понятно для окружающих. Эти два процесса взаимосвязаны, их формирование осуществляется с опорой на развивающееся слуховое восприятие неслышащих школьников при постоянном использовании индивидуальных слуховых аппаратов.

Однако даже самые современные слуховые аппараты не позволяют глухому ребенку полноценно слышать речь. В настоящее время самым эффективным методом помощи детям с тяжелыми формами тугоухости и глухоты является кохлеарная имплантация. (М.Р. Богомилский, И.Н. Дьяконова, Н.А. Дайхес, И.В. Королева, Э.В. Миронова, И.В. Рахманова, Г.А. Таваркиладзе, Ю.М. Овчинников, А.А. Ланцев, Ю.К. Янов и др.). Всё большему и большему количеству глухих школьников проводятся операции по вживлению электродов в улитку внутреннего уха с целью восстановления слуховых ощущений путем электрической стимуляции слухового нерва.

Экспериментально доказано, что наиболее эффективна кохлеарная имплантация для внезапно оглохших детей, так как она позволяет вернуть ребенка в мир звуков.

При ранней (до 3—4 лет) имплантации глухого ребенка в результате целенаправленной коррекционной работы при систематических занятиях специалиста и активном участии родителей удается еще в дошкольном возрасте нормализовать его речевое развитие. Это позволяет полноценно интегрировать имплантированного ребенка в коллектив слышащих сверстников к началу школьного обучения [13, с. 54].

Самой трудной категорией детей при организации коррекционной помощи по формированию речевых и слуховых умений являются школьники, имплантированные в возрасте после 5 лет, до проведения операции не владевшие речью, по уровню развития близкой к возрастной норме. Поскольку появившийся у них физический слух находится в конфликте с уже сформированной дефектной речью, к обучению в массовой школе они не готовы. Хотя кохлеарная имплантация и предоставляет глухим детям возможность слышать звуки окружающего мира, различать речь на фоне бытовых шумов и обеспечивает им полноценное общение, таким детям (я имею в виду поздно имплантированных) необходима длительная работа по формированию у них новых слуховых умений.

Исследования российских ученых, занимающихся проблемой кохлеарной имплантации (Н.Д. Шматко, Э.В. Миронова, А.И. Сатаева и др.) и опыт обучения имплантированных детей в нашей стране и за рубежом доказывают, что успешность реабилитации таких детей определяется соблюдением двух основных условий:

- постоянное нахождение среди нормально слышащих и говорящих детей и взрослых;
- обеспечение систематической коррекционной помощи.

В образовательном учреждении «Сясьстройская специальная (коррекционная) школа-интернат» по запросу родителей, которые столкнулись с проблемой адаптации своих детей с КИ в массовой школе, стали оказывать коррекционную помощь таким детям с 2009 года, поскольку создана база для оказания квалифицированной помощи таким детям:

— с 2005 года образовательное учреждение работает в режиме специального интегрированного или комбинированного учреждения;

— в школе обучаются разные категории детей: дети с нарушениями слуха; слышащие дети: это дети — сироты, дети, имеющие различные соматические заболевания, которые по желанию родителей хотят обучаться в данной школе, дети с незначительными речевыми нарушениями, имеющие задержку психического развития;

— высокий уровень специалистов, которые прошли серьезную подготовку: курсы, семинары, стажировочные площадки;

— в школе организовано тесное педагогическое сотрудничество, создана слухоречевая среда.

Поэтому имплантированных школьников, поступающих в это комбинированное образовательное учреждение, обучают в классах со слышащими сверстниками с нормальным интеллектом (дети-сироты, дети с ослабленным здоровьем), где они сразу включаются в активную речевую деятельность. А систематическая коррекционная помощь, оказываемая опытными сурдопедагогами, направлена на полноценную интеграцию их в социум.

Обучение поздно имплантированных школьников в специальной школе комбинированного типа основывается на:

— изучении индивидуальных, речевых, когнитивных особенностей детей с КИ;

— совместном планировании речевого материала: учитель — дефектолог/учитель класса/воспитатель;

— осуществлении преемственности в работе между педагогами;

— активном включении родителей в процесс формирования речи;

— включении имплантированных учащихся в активную учебную и внеурочную деятельность: игровую, трудовую.

Педагогами, работающими на данных классах, совместно с сурдопедагогами с учетом индивидуальных особенностей имплантированных детей разрабатываются рабочие программы, в которых интегрируется учебный материал общеобразовательных и коррекционных программ так, чтобы на уроке дети с разным уровнем речевого развития изучали близкую по содержанию тему, но на том уровне усвоения, который доступен для каждого ученика. А учитель — дефектолог/сурдопедагог постоянно оказывает методическую помощь учителю класса в формировании и развитии речевой коммуникации детям с кохлеарным имплантом.

На начальном этапе обучения школьников с КИ важно наладить контакт с детьми, помогать общению такого ребенка с окружающими, вырабатывать у них потребность в речевом общении, активно работать над развитием понимания речи. Поэтому в первый год обучения больше времени отводится на индивидуальную работу сурдопедагога с ребенком по формированию слухоречевой основы. Сурдопедагог ежедневно проводит индивидуальные занятия с имплантированными детьми, на которых заранее отрабо-

тывает тот речевой материал, который необходим на фронтальных уроках, работает над коррекцией произношения и развитием речевого слуха. Особое место в коррекционной работе на первоначальном этапе занимает обучение детей различать неречевые звучания, вслушиваться в окружающие бытовые шумы и звуки. Постепенно сурдопедагог организует занятие парой со слышащим сверстником, на котором создает ситуации для речевого общения.

На фронтальных уроках учитель класса формирует коммуникативные универсальные учебные действия:

— умение договариваться о распределении функций и ролей, приходить к общему решению в совместной деятельности;

— умение строить понятные для партнёра высказывания, задавать вопросы, использовать речь для регуляции своего действия;

— умение осуществлять взаимный контроль;

— умение оценивать правильность выполнения задания сверстников

Обучая имплантированных детей приемам работы в условиях совместной деятельности со слышащими учащимися, учитель класса формирует житейские понятия; организационные умения и навыки и умение работать в коллективе. В решении задач речевого общения при фронтальной форме организации работы создаются благоприятные условия для формирования и закрепления навыков разговорной речи. Созданные в классе условия по формированию речевых умений у неслышащих учащихся с кохлеарными имплантами оказывают положительное влияние на развитие коммуникативной компетенции. Слышащие учащиеся в процессе деятельности побуждают к общению неслышащих сверстников. Благодаря личному и деловому сотрудничеству в общении друг другом они в подлинном смысле становятся друзьями и партнёрами.

На фронтальных уроках для формирования различных речевых умений используются следующие формы работы:

— работа парами;

— работа бригадами;

— работа под руководством маленького учителя.

Специфика применения данных форм работы в специальной (коррекционной) школе заключается в том, что учащийся с кохлеарным имплантом ставится в такие условия, в которых ему приходится взаимодействовать со слышащим сверстником.

Также учитель-дефектолог слухового кабинета проводит дополнительные коррекционные индивидуальные занятия по развитию неречевого слуха. Имплантированные школьники по расписанию посещают психокоррекционные занятия, музыкально-ритмические, фронтальные занятия в слуховом кабинете.

При работе с имплантированными детьми в интегрированных классах широко применяются и используются современные информационно-компьютерные технологии, электронные образовательные ресурсы, интернет-ресурсы, различные мультимедийные приложения (DVD-видео, программное обеспечение для интерактивной



доски и CD-ROM диски), позволяющие расширять кругозор всех учащихся. На уроке учитель активно использует заранее подготовленные презентации.

Так как имплантированные дети сначала оказываются в «коммуникационном вакууме»: любая стимуляция к речи вызывает у них негатив, педагоги ищут пути и средства для создания мотивации к использованию речи: работают над формированием речевых штампов, «оречевлением» желаний, потребностей, включают имплантированных детей в речевую деятельность, организуют ситуации общения со слышащими одноклассниками в свободной обстановке. Педагоги используют каждую естественно складывающуюся бытовую ситуацию для развития понимания речи ребенком, а также создают игровые ситуации. Именно в ситуации коллективной деятельности: трудовой (например: ремонт книг в библиотеке, уборка класса), совместные дни рождения (поздравления одноклассников, хороводы), а особенно игровой, происходит перелом в речевом поведении имплантированных воспитанников. На переменах организуются подвижные игры с речевым сопровождением: «У медведя во бору», «Море волнуется» и другие. Постепенно имплантированные дети начинают принимать участие в играх, их выбирают ведущими, им приходится оречевлять свои действия, адекватно реагировать на речевые инструкции, они вынуждены обращаться к слышащим сверстникам, а педагоги постоянно оказывают помощь при построении высказывания.

Включение школьников с кохлеарными имплантами во внеурочную деятельность является немаловажным для накопления социального опыта. Обучение младших школьников осуществляется также в творческой проектной деятельности (художественное, музыкальное, те-

атральное творчество), спортивной деятельности. В рамках дополнительного образования в школе функционируют различные кружки и секции, которые с большим удовольствием посещают и имплантированные школьники. Активное участие воспитанников с КИ в конкурсах и соревнованиях областного и регионального уровня есть результат тесного сотрудничества учителя класса, педагога-психолога, учителя-дефектолога/сурдопедагога.

Как показывает опыт работы, обучение имплантированных детей в классе со слышащими сверстниками, где созданы все необходимые условия для формирования речевого поведения, а также есть практика речевого общения, даёт положительную динамику в формировании устной речи и развитии речевого слуха. У них постепенно повышается речевая активность, накапливается словарь, развивается речевая коммуникация, появляется опыт непосредственного общения и дальнейшей социализации. А дополнительная коррекционная помощь, которая осуществляется в комплексе, помогает ребёнку с КИ усваивать общеобразовательную программу.

Сясьстройская специальная (коррекционная) школа комбинированного типа решает главную задачу современного образования — раскрытие способностей каждого ученика (слышащего, с нарушением слуха, имплантированного), воспитание личности, готовой к жизни в высокотехнологичном, конкурентном мире. Школьное обучение построено так, что воспитанники могут успешно социализироваться в современном обществе. Вся организация коррекционной работы в начальных классах направлена на приближение уровня речевого развития имплантированных школьников к возрастной норме и подготовке их к обучению в среднем звене.

#### *Литература:*

1. Антоненко, Л.Ф. Из опыта организации педагогической работы с имплантированными детьми в условиях детского сада [Текст] / Л.Ф. Антоненко // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. — 2010, №5 — с. 60–65.
2. Васильева, Т.И. Опыт совместного обучения слабослышащих и слышащих школьников [Текст] / Т.И. Васильева // Дефектология. — 2005. — № 5. — С. 36–38.
3. Зыков С.А. Методика обучения глухих детей языку // Москва. Просвещение. 1977.
4. Зыков С.А. Обучение глухих детей языку по принципу формирования речевого общения // Издательство Академии Педагогических наук РСФСР Москва 1961.
5. Зыкова Т.С. С.А. Зыков: К 90-летию со дня рождения // Дефектология. — 1995. — № 5.
6. Королева И.В. Кохлеарная имплантация глухих детей и взрослых (электродное протезирование слуха). — СПб.: КАРО, 2008. — 752 с.: ил.
7. Миронова Э.В. Обучение внезапно оглохших (детей и взрослых) восприятию устной речи. Учебно-методическое пособие. — М.: Пайдейя, 2000.
8. Миронова Э.В., Сатаева А.И., Фроленкова И.Д. Развитие речевого слуха // Дефектология. — 2005. — № 1. С. 57–64.
9. Николаева Т.В. Комплексное психолого-педагогическое обследование ребенка третьего года жизни с нарушенным слухом (1 сообщение). // Дефектология, 2004, № 2. — с. 21–26.
10. Николаева Т.В. Комплексное психолого-педагогическое обследование ребенка третьего года жизни с нарушенным слухом (2 сообщение). // Дефектология, 2004, № 4. — с. 40–46.
11. Николаева Т.В. Комплексное психолого-педагогическое обследование ребенка раннего возраста с нарушенным слухом // методическое пособие. — М.: Экзамен, 2006. — 112 с.



12. Материалы для комплексного психолого-педагогического обследования ребенка раннего возраста с нарушенным слухом // методическое пособие. — М.: Экзамен, 2006. — 48 с.
13. Первые шаги в интеграции: из опыта работы специальной (коррекционной) школы-интерната для слабослышащих и позднооглохших детей № 10 «Интеграция» г. Москвы: учебно-метод. пособие для системы повышения квалификации специалистов системы специального образования и органов управления образованием [Текст] / под ред. Т.С. Зыковой. — М. — 2007. — 55 с.
14. Сатаева А.И. Кохлеарная имплантация как средство помощи глухим людям. — Воспитание и обучение детей с нарушениями развития, № 1, 2008.
15. Шевчук Л.Е. Интегрированное обучение учащихся с особенностями развития в общеобразовательном учреждении [Текст] / Л.Е. Шевчук // Дефектология. — 2004. — № 6. — С. 28–31.
16. Шматко Н.Д. Инновационные формы воспитания и обучения детей с нарушенным слухом [Текст] / Н.Д. Шматко // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. — 2009. — № 6. — С. 16–25.
17. Шматко Н.Д. Организация воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в группах комбинированной направленности [Текст] / Н.Д. Шматко // Дефектология. — 2010. — № 5. — С. 52–59.

## Развитие речи у детей с задержкой речевого развития с помощью сенсорных игр и упражнений

Чиждва Анна Евгеньевна, психолог-дефектолог  
г. Нижний Новгород

В последние несколько лет резко возросло число детей, у которых есть различные проблемы с речью. Что же является причиной этого? Помимо основных групп факторов, включающих несовершенство условий воспитания и недостаточность сенсомоторной и неврологической базы речи ребенка, выделяется еще одна причина проблем с речевым развитием. Задержка развития речи может быть результатом нарушений, связанных с переработкой сенсорной информации. Помимо хорошо известных пяти чувств: зрения, слуха, вкуса, осязания и обоняния, существует еще два подсознательных чувства, которые одинаково важны: чувство движения (вестибулярная система) и чувство положения тела (проприоцепция). Эти два чувства работают вместе подсознательно, посылая сигналы в мозг, где информация обрабатывается, организуется и используется. Это называется сенсорной интеграцией. Сенсорная интеграция — это обработка поступающих от органов чувств ощущений, их структурирование и упорядочивание получаемой таким образом информации для последующего адекватного ответа. Чем правильнее работают сенсорные системы, тем больше достаточной информации получает мозг и выдает больше адекватных ответов. Нервная система при этом работает правильно, что очень важно для нормального развития ребенка. [1, 3] Сенсорная интеграция питает мозг нужными знаниями, без которых мы не сможем адекватно оценивать ситуацию. Знания эти получаются из испытываемых нами ощущений. Если по каким-то причинам интеграция слабая, и мозг не может получить достаточное количество знаний и дать адекватный ответ, это может привести к проблемам с речью и общим развитием.

Чтобы помочь ребенку получить новый и необходимый ему сенсорный опыт, а также активизировать его речевое развитие, активно используются на индивидуальных коррекционно-развивающих занятиях различные игры сенсорных игр и упражнений. Цель сенсорных игр: дать ребенку новые чувственные ощущения. [4] Эти ощущения очень разнообразны: зрительные (например, ребенок видит яркие цвета, их перетекание друг в друга, смешивание); слуховые (ребенок слышит разнообразные звуки, от шуршания бумаги до звучания музыкальных инструментов, учится их различать); тактильные (то, что ребенок ощущает посредством прикосновений. Это и различные по фактуре материалы, от мягкого махрового полотенца до прохладной гладкой поверхности зеркала; и различные по величине и форме предметы — большой мяч и крохотные бусинки, различные шарики и кубики; и объятия с другим человеком); двигательные (ощущения от движений тела в пространстве и ритма движений — ходьба, бег, прыжки, ползание, танцы); обонятельные (ребенок вдыхает и учится различать разнообразные запахи окружающего мира — от аромата цветка и маминых духов до запаха спелого яблока и металлической скамьи); вкусовые (ребенок пробует и учится различать на вкус различные продукты питания). Виды сенсорных игр: игры с красками, водой, мыльными пузырями, льдом, крупами, звуками, ритмами, свечами и др. [4]

С детьми 2–3 лет с задержкой речевого развития успешно применяются следующие сенсорные игры:

1. Игры с крупами, мукой, специями, чаем, кофе. Что мы делаем: устраиваем «дождь» из фасоли, гречки и т.д., при этом старательно подставляем под струи «дождя» все части тела; ходим босиком по сенсорным «лукам» после

«дождя»; пересыпаем крупы с помощью баночек, формочек, ложек; зарываем в тазик с крупой и разыскиваем игрушки, конфеты; нюхаем крупы, специи, чай и кофе, определяем более «вкусный» запах; играем с мокрыми крупами; с кашей из крупы; насыпаем на поднос манку, или муку, или кофе и рисуем.

2. Игры с бытовыми предметами: «Как пахнет ложка?», «Как звучит миксер», «Сколько ложек можно поставить в стакан» и др.

3. Игры с пластиковой одноразовой посудой: строим дорожки и башки из стаканчиков; устраиваем «сенсорный дождь» из пластиковых тарелочек; шуршим тарелочками, стучим пластиковыми ложками по стаканчикам.

4. Игры с песком: пересыпание песка, «зарывание» рук в песок, рисунки на песке.

5. Игры с тканями и бумагой: трогаем различные виды тканей и бумаги: ситец, фланель, шерсть, картон, гофрированный картон, фольга, пекарская бумага. После того, как все это потрогаем, начинаем шуршать и оборачивать вокруг себя бумагу и ткани.

6. Игры с фруктами: выкладываем узоры из долек мандарина, яблока, попутно изучая запах; трогаем пальчиками различные нарезанные фрукты в миске.

7. Игры с движением: залезаем на стол и изучаем, как меняется комната, если смотреть на нее с высоты; ложимся на пол и ползем; перекатываемся с боку на бок; бегаем по сенсорным дорожкам.

8. Игры с сенсорными баночками: различные баночки, наполненные крупой, монетками, колокольчиками, водой, блестками, маслом.

9. Игры со стеклянными шариками и кубиками «марблс»: устраиваем «сухой бассейн» для пальчиков, раскладываем шарики в разные емкости; бросаем шарики и кубики в воду; перекатываем между пальцами.

10. Игры с массажерами для рук: делаем массаж рук, используя деревянные и пластиковые массажеры, фактурные резинки для волос, ребристые мыльницы, погремушки-прорезыватели, силиконовые прихватки и т.д.

Все описанные игры дают ребенку поток разнообразных по силе и направлению ощущений. В итоге происходит стимуляция нервной системы, улучшается сенсорная интеграция. В сочетании с традиционными методами развития речи (развитие дыхания, слухового восприятия, понимания речи, речевого подражания, создание речевой среды) [2, 5] происходит положительная динамика в развитии речи ребенка.

#### Литература:

1. Айрес Э. Дж. Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития. — М.: Теревинф, 2009. — 272 с.
2. Грибова О.Е. Что делать, если ваш ребенок не говорит? Книга для тех, кому это интересно. — М.: Айрис пресс, 2004—45 с.
3. Кислинг У. Сенсорная интеграция в диалоге: понять ребенка, распознать проблему, помочь обрести равновесие. — М.: Теревинф, 2010. — 240 с.
4. Янушко Е.А. Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия. — М.: Теревинф, 2004. — 136 с.
5. Янушко Е.А. Помогите малышу заговорить! Развитие речи детей 1,5—3 лет. — М.: Теревинф, 2007. — 232 с.

## Формирование навыков коллективного взаимодействия у детей, имеющих комплексные нарушения развития

Шляхова Елена Васильевна, учитель-дефектолог  
МАДОУ № 50 (г. Петропавловск-Камчатский)

В законе «Об образовании Российской Федерации», в разделе «Специальное образование», как отдельная категория, выделены дети со сложными нарушениями развития, что нацеливает специалистов на разработку образовательных условий, учитывающих особенности развития детей, имеющих сочетания двух и более первичных нарушений. Современные технологии изучения детей с отклонениями в развитии позволили выделить более 20 видов сложных и множественных нарушений, в которых могут сочетаться первичные сенсорные, двигательные, речевые, эмоциональные нарушения, а также

сочетания этих дефектов с умственной отсталостью разной степени.

Обучение и воспитание детей с комплексными нарушениями развития представляет собой малоизученную и труднейшую проблему коррекционной педагогики. Проблема обучения детей с комплексными нарушениями развития стала одной из тенденций развития современной специальной педагогики. Основной чертой специального образования является направленность на социальную адаптацию и интеграцию детей в общество.

Социальная адаптация предполагает наличие способ-

ности активного приспособления личности к меняющимся социальным условиям. При этом у человека должен быть набор алгоритмов поведения в разных ситуациях. Безусловно, в дошкольном возрасте возможно сформировать лишь первичную социальную адаптацию или же создать предпосылки для нее. Социальная адаптация осуществляется в процессе различных видов деятельности: игра, общение, учение, труд. Эти виды деятельности являются одновременно средствами адаптации. Создание предпосылок к социальной адаптации, первичная социальная адаптация собственно, и составляют сущность процесса психолого-педагогической реабилитации ребенка дошкольного возраста с особыми образовательными потребностями.

Реализации этой цели способствует решение следующих задач:

1. Обогащение представлений об окружающем мире.
2. Развитие познавательной деятельности путем формирования способов познания окружающего.
3. Развитие речи.
4. Развитие игровой деятельности.
5. Формирование умений ориентироваться в окружающем.
6. Формирование навыков общения в различных ситуациях.
7. Формирование навыков самообслуживания.
8. Формирование культурно-гигиенических навыков.
9. Формирование навыков поведения в различных ситуациях с коррекцией эмоционально-волевых нарушений.
10. Формирования самосознания личности.

В своей работе с данной категорией детей считаем целесообразным выделить также задачу формирования навыков коллективного взаимодействия как одну из основных. Данная задача включает в себя и формирование навыков общения в различных ситуациях, и формирование навыков поведения в различных ситуациях с коррекцией эмоционально-волевых нарушений, а также помогает более успешно решать задачи по развитию речи, развитию игровой деятельности, формированию самосознания личности. Задача формирования навыков коллективного взаимодействия также включает в себя решение блока задач концентратора «Я и другие», «Я сам».

Решение задачи формирования навыков коллективного взаимодействия как одной из основных, позволяет, не только наиболее эффективно развивать предпосылки к социальной адаптации, но и получить положительную динамику развития ребенка в целом. Данная задача решается в системе на всех занятиях и в свободной деятельности ребенка, а также в семье.

Для формирования навыков коллективного взаимодействия могут успешно использоваться специальные учебно-игровые ситуации, которые создают условия для возникновения речевого, предметного, игрового и др. действий между детьми или между ребенком и педагогом.

Мы выделяем несколько этапов формирования определенного навыка коллективного взаимодействия:

1. Ребенок — взрослый
2. Ребенок — реабилитационная игрушка
3. Ребенок — ребенок (сверстник)

Все этапы очень подвижны и их последовательность может меняться. Например, ребенок замкнут, у него повышенное чувство тревожности, он с трудом идет на контакт со взрослым. Возможно, что целесообразнее начать работу с этапа 2. Если у ребенка нарушено внимание, он не интересуется сюжетными игрушками, наблюдается повышенная эмоциональная возбудимость, его привлекают практические действия с предметами, то этап 2 может следовать после этапов 1 и 3.

Используемые на занятиях учебно-игровые ситуации должны отвечать ряду требований:

- вызывать интерес у ребенка;
- строиться с учетом ежедневного опыта детей; при этом подбирается ситуация близкая и понятная детям;
- соответствовать двигательному, речевому и психическому уровню развития детей.

Приведем несколько игр и упражнений, которые можно использовать для решения задачи формирования навыков коллективного взаимодействия в коррекционно-развивающей работе с детьми с комплексными нарушениями развития.

#### ***Игра «Давайте поздороваемся и познакомимся» («Ситуация знакомства»)***

Проводится на всех этапах формирования навыков коллективного взаимодействия:

«Ребенок — взрослый»

«Ребенок — реабилитационная игрушка»

«Ребенок — ребенок»

— учить фиксировать взгляд на лице взрослого (на игрушке, на лице сверстника)

— учить проявлять заинтересованность к взрослому (игрушке, сверстнику)

— учить обращаться к взрослому (кукле, сверстнику) с вопросом, предложением;

— учить начинать и продолжать диалог со взрослым (куклой, со сверстником).

#### ***Игра «Чудесный мешочек»***

Проводится на всех этапах формирования навыков коллективного взаимодействия.

##### ***Этап «Ребенок-ребенок»***

Цели:

— учить предлагать сверстнику вступить во взаимодействие;

— обращаться к сверстнику с элементарными просьбами, предложениями;

— учить включаться в совместные действия со сверстниками;

— найти на ощупь по форме в пределах двух по слову.

Прием: — Аня, дай Тиме шарик

Усложнение: — Тима, попроси шарик у Каролины.

— Тима, поблаговари Каролину.

Ситуации, приемы подбираются опытным путем, при этом обращается внимание на эмоциональную реакцию

детей, на проявление ими собственной активности. На одном занятии могут прослеживаться все этапы по формированию навыков коллективного взаимодействия.

Приведем пример, как можно решать задачу ФНКВ на более сложном учебном материале в рамках лексической темы «Овощи». Педагог для реализации принципа дина-

мического восприятия ставит цель коррекции восприятия на основе упражнений в узнавании и различии объектов (в нашем примере овощей). Решая эту задачу, педагог может одновременно решать задачу ФНКВ, создавая соответствующую учебно-игровую ситуацию — в нашем примере на этапе «Ребенок-Ребенок».

**Фрагмент д/и «Найди такой же овощ»**

Материал: набор муляжей

Реализация принципа динамического восприятия	Решение задачи формирования навыков коллективного взаимодействия на этапе «Ребенок-Ребенок»
Педагог показывает детям круг: — Найдите такой же по форме овощ. Что это? (Капуста). Капуста какая по форме? (Капуста круглая) — О чем еще можно узнать?	— Марина, спроси у Толи. (Возможен показ опорного символа) Марина: — Какая капуста по цвету? Толя: — Капуста зеленая.
Педагог: — Что еще можно спросить? (Возможен показ изображения огорода)	— Света, задай вопрос Оле. Света: — Где растет капуста? Оля: — Капуста растет в огороде, на грядке. Педагог: — Оля, попроси у Толи капусту. Оля: — Толя, дай, пожалуйста, капусту. Педагог: — Оля, поблаговари Толю. Оля: — Спасибо, Толя.

В дальнейшем помощь педагога заключается в создании ситуации для взаимодействия, дети выстраивают взаимодействие по изученному алгоритму.

Цели для решения задачи ФНКВ:

- учить фиксировать взгляд на лице сверстника;
- учить проявлять заинтересованность к сверстнику;
- учить обращаться к сверстнику с вопросом, предложением;
- учить начинать и продолжать диалог со сверстником.
- учить передавать игрушку, предмет по просьбе взрос-

лого или сверстника;

- учить благодарить сверстника.

Таким образом, взаимодействие происходит не только на уровне «ребенок-взрослый», но и на уровне «ребенок-ребенок».

Необходимо отметить, что главным условием результативности работы по формированию навыков коллективного взаимодействия является решение данной задачи всеми участниками педагогического процесса и родителей. Это обеспечивает перенос навыков в новые условия.

**Литература:**

1. Екжанова Е.А., Стребелева Е.А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание. Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта. — М., 2003.
2. Жигорева М.В. Современный подход к проблеме сложных нарушений развития в детском возрасте. //Коррекционная педагогика. — 2004, №2 (3).
3. Жигорева М.В. Система коррекционной помощи детям с комплексными нарушениями развития. //Коррекционная педагогика. — 2004, №3 (5).

## 8. ПЕДАГОГИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ И СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

### Методы преподавания специальных дисциплин в профессиональных колледжах

Ахмадалиев Акмал Уринбаевич, старший научный сотрудник

Институт повышения квалификации и переподготовки кадров системы среднего специального, профессионального образования (Узбекистан)

В настоящее время будущее положение стран в современном мире определяется их интеллектуальным потенциалом и зависит от качества образования молодого поколения, особенно от подготовки специалистов во всех сферах труда, что зависит сначала процветания одной сферы, а после и всей страны.

Главной профессиональной силой общества являются квалифицированные рабочие, которые производят материальные ценности, поддерживают достигнутый уровень богатства и приумножают его. Подготовка квалифицированных рабочих для развития профессиональных сил имеет большое значение. Перспективу развития профессионального образования будет составлять взаимодействие государства, предпринимательства, а также образовательных учреждений. Система профессионального образования каждой страны должна стать сферой развития производительных сил страны. Исходя из этого, образовательные структуры системы профессионального образования стран должны быть гибкими, динамичными и соответствовать постоянно изменяющимся условиям рынка, а уровень профессиональной подготовки специалистов должен обеспечить возможность эффективной деятельности их в условиях конкуренции, роста научно-технического прогресса, интенсификации труда.

Решение этих вопросов неразрывно связано с эффективной подготовкой специалистов, умеющих интегрировать полученные в профессиональном образовании знания, способы действия и личностные качества с практической деятельностью.

В профессиональном колледже овладение любой специальной дисциплины требует обстоятельного осмысления тех общетеоретических идей и положений, которые лежат в основе развития соответствующих знаний по специальности и без усвоения которых иногда невозможно глубоко понять учебную дисциплину вообще. Вот почему в профессиональных колледжах особое внимание уделяют на преподавание специальных дисциплин [1, с. 22].

Специальные дисциплины — это основополагающие дисциплины специальности, именно на них происходит становление студента как будущего специалиста. По этой

причине подготовка к занятиям по таким дисциплинам имеет ряд особенностей.

Специальные дисциплины направлены на формирование профессиональных умений и навыков по выполнению производственных функций по специальности. В научной литературе выделяются три трактовки профессиональной направленности специальных дисциплин: 1) профессиональная направленность обеспечивается только содержанием самой дисциплины; 2) учебный курс должен обеспечивать будущего специалиста знаниями, умениями и навыками на все случаи жизни; 3) профессиональную направленность необходимо трактовать как диалектическое единство содержания, форм и методов обучения, которые обеспечивают будущих специалистов не только необходимыми знаниями, умениями и навыками, но и формируют профессиональное мышление.

Задача изучения специальных предметов — приобретение учащимся знаний о системе машин, механизмов, аппаратов, приборов и т.п., о технологии и организации производства, организации труда, материалах применительно к определённой профессии. При этом у учащихся формируются способности ориентироваться в современном производстве, умение решать конкретные производственные задачи, связанные с выполнением работ, типичных для соответствующей профессии.

Содержание специальных предметов, прежде всего специальной технологии, — это синтез научно-технических знаний из различных наук (фундаментальных, прикладных, экономических) и производственных знаний и умений [6, с. 64].

Подготовка по специальным предметам и их проведение — это целая наука, в содержании которой есть свое место методам обучения, их многообразию, возможностям их совершенствования.

Метод обучения (от греч. *metodos* — буквально: путь к чему-либо) — это упорядоченная деятельность педагога и учащихся, направленная на достижение заданной цели обучения. Под методами обучения (дидактическими методами) часто понимают совокупность путей, способов достижения целей, решение задач образования. В педагоги-



ческой литературе понятие метода иногда относят только к деятельности педагога или к деятельности учащихся. В первом случае уместно говорить о методах преподавания. А во втором — о методах учения. Если же речь идет о совместной работе учителя и учащихся, то здесь, несомненно, проявляются методы обучения.

Выбор методов обучения при преподавании специальных дисциплин — дело сложное, связанное с рядом ограничений в возможностях, зависимостей от конкретных условий, причин, обстоятельств и т.д. Выбор определяется целями и задачами всего учебно-воспитательного процесса, работающего на обучение, развитие и воспитание, в русле современных положений дидактики связанных с производством.

На выбор методов обучения оказывает влияние ряд условий и факторов объективного и субъективного свойства. Среди них можно выделить следующие:

1. Выбор методов, исходя из закономерностей и реально работающих принципов обучения, отвечающих тенденциям развития системы современного обучения:

- особенности методики конкретной учебной дисциплины, ее специфики требований к отбору определяемых общедидактических методов;
- цели и задачи содержания проводимого урока;
- время на изучение программного материала;
- материально-технические возможности учебного заведения (ТСО, оборудование, наглядные пособия, необходимые площади и т.д.);
- средовые условия (географическая среда, социальная среда, микрои макросреды);
- объем содержания и требований, подлежащих усвоению, их сложность.

2. Уровень сформированности мотивации учения:

- степень развитости познавательной активности и интереса к учению;
- уровень подготовленности учащихся (наличие имеющихся знаний, их ширина и глубина, разнообразие, уровень интеллектуального развития, работоспособность, организованность, воспитанность, сформированность учебных навыков);
- особенности учащихся (возрастные, половые, индивидуальные различия, национальные, принадлежность к религиозным конфессиям, особенности сложившихся отношений внутри классного коллектива, региональные особенности детей, социальные различия (город, деревня), их жизненный опыт.

3. Тип урока и его структура:

- учет специфики построение предшествующих уроков;
- наполняемость класса учащимися.

4. Стиль отношений, стиль руководства учебной и воспитательной работы, стиль педагогического общения, сложившиеся между учителем и учащимися; возможности и особенности учителя: уровень его общей развитости и эрудированности, профессиональной педагогической культуры, теоретической и практической подготовлен-

ности, методического мастерства, опыт практической работы, индивидуальные особенности [2, с. 53].

Выработать оптимальные методы обучения к специальным дисциплинам можно, исходя из глубокого анализа и синтеза уже имеющегося в памяти богатого опыта построения уроков различных типов с использованием всевозможных вариаций применения всех групп методов. Анализ и синтез позволяют пойти по пути сравнения композиционных блоков методов с целью их отбора для проведения намеченного урока.

Сравнительные возможности методов обучения позволяют адекватно возрасту, умственным и физическим силам, имеющемуся опыту учебной работы, учебной тренированности учащихся, сформированных учебных навыков и умений, развитости мыслительных процессов и типов мышления и т.д. использовать их на разных ступенях и этапах обучения. Всегда важно помнить и учитывать взаимосвязь с производством для развития учащихся по выбранной профессии.

В психолого-педагогической литературе выделено немало причин, влияющих на выбор методов обучения. В таблице 1 они сведены в иерархическую систему.

Изучение исторического педагогического опыта в области методов обучения позволяет констатировать, что изменение целей и содержания образования определяют изменение и развитие методов обучения. Методы обучения всегда находятся в зависимости от логики той специальности которой они обслуживают. Новые достижения в науке и технике ведут к изменению содержания учебного предмета, а следовательно, и к развитию методов обучения [5, с. 53].

В основе обучения и развития личности находится развитие познавательных интересов, активности и способности, мышления и сознания, наличие умений и навыков самостоятельного добывания знаний и развитие творческого мышления по данной специальности. Методы обучения предполагают обеспечение такой организации обучения (возможно технологического уровня), такое развитие методической стороны учебного процесса, способствующей максимальному вовлечению всех учащихся в активную познавательную деятельность. Развитие методов (авторских технологий В.Ф. Шаталова, С.Н. Лысенковой, Е.Н. Ильина, Ш.А. Амонашвили и других педагогов-новаторов) отражает тенденцию их постоянного совершенствования.

Перспективы демократизации, гуманитаризации и гуманизации учебного процесса создают условия развития и совершенствования методов обучения в таких основных направлениях:

- индивидуализация обучения;
- формирование творческого отношения (познавательной активности, интереса, мотивации) к учению, добыванию знаний;
- использование методов обучения, основанных на новейших разработках нейролингвистики, компьютерной техники и т.п.;

Таблица 1

## Иерархия факторов, влияющих на выбор методов

Фактор	Влияние фактора	Место
Цель обучения. Уровень обучения, который необходимо достигнуть	0,90	1
Уровень мотивации обучения	0,86	2
Реализация принципов, закономерностей обучения	0,84	3
Объем требований и содержания, которые необходимо реализовать	0,80	4
Количество и сложность учебного материала	0,78	5
Уровень подготовленности учащихся	0,70	6
Активность, интерес учащихся	0,65	7
Возраст. Работоспособность учащихся	0,62	8
Сформированность учебных навыков. Учебная тренированность и выносливость	0,60	9
Время обучения	0,55	10
Материально — технические, организационные условия обучения	0,50	11
Применение методов на предыдущих уроках	0,40	12
Тип и структура занятия	0,38	13
Взаимоотношения между учителем и учащимися, которые сложились в процессе учебного труда (сотрудничество и авторитарность)	0,37	14
Количество учащихся в группе	0,36	15
Уровень подготовленности учителя	0,35	16

— технологизация учебного процесса;  
— применение методов проблемного обучения, развивающего обучения, эвристического обучения, личностно-ориентированного обучения и ряда других направлений.

Немаловажную роль имеют в преподавании специальных дисциплин практические методы. Так как большое количество учебного материала по специальным дисциплинам показывает практический характер. Практические методы обучения основаны на практической деятельности учащихся. Этими методами формируют практические умения и навыки. К практическим методам относятся упражнения, лабораторные и практические работы.

Под упражнениями понимают повторное (многократное) выполнение умственного или практического действия с целью овладения им или повышения его качества. Упражнения применяются при изучении всех предметов и на различных этапах учебного процесса. Характер и методика упражнений зависит от особенностей учебного предмета, конкретного материала, изучаемого вопроса учащихся.

Упражнения по своему характеру подразделяются на устные, письменные, графические и учебно-трудовые. При выполнении каждого из них учащиеся совершают умственную и практическую работу.

По степени самостоятельности учащихся при выполнении упражнений выделяют:

- упражнения по воспроизведению известного с целью закрепления — воспроизводящие упражнения;
- упражнения по применению знаний в новых условиях — тренировочные упражнения.

Если при выполнении действий ученик про себя или вслух проговаривает, комментирует предстоящие опе-

рации, такие упражнения называют комментированными. Комментирование действий помогает учителю обнаруживать типичные ошибки, вносить коррективы в действия учащихся.

Рассмотрим особенности применения упражнений.

Устные упражнения способствуют развитию логического мышления, памяти, речи и внимания учащихся. Они отличаются динамичностью, не требуют затрат времени на ведение записей.

Письменные упражнения используются для закрепления знаний и выработки умений в их применении. Использование их способствует развитию логического мышления, культуры письменной речи, самостоятельности в работе. Письменные упражнения могут сочетаться с устными и графическими.

К графическим упражнениям относятся работы учащихся по составлению схем, чертежей, графиков, технологических карт, изготовление альбомов, плакатов, стендов, выполнение зарисовок при проведении лабораторно-практических работ, экскурсий и т.д.

Графические упражнения выполняются обычно одновременно с письменными и решают единые учебные задачи. Применение их помогает учащимся лучше воспринимать, осмысливать и запоминать учебный материал, способствует развитию пространственного воображения. Графические работы в зависимости от степени самостоятельности учащихся при их выполнении могут носить воспроизводящий, тренировочный или творческий характер.

К учебно-трудовым упражнениям относятся практические работы учащихся, имеющие производственно-трудовую направленность. Целью этих упражнений является

применение теоретических знаний учащихся в трудовой деятельности. Такие упражнения способствуют трудовому воспитанию учащихся.

Упражнения являются эффективными только при соблюдении ряда требований к ним: сознательный подход учащихся к их выполнению; соблюдение дидактической последовательности в выполнении упражнений — сначала упражнения по заучиванию и запоминанию учебного материала, затем — на воспроизведение — применение ранее усвоенного — на самостоятельный перенос изученного в нестандартные ситуации — на творческое применение, с помощью которого обеспечивается включение нового материала в систему уже усвоенных знаний, умений и навыков. Крайне необходимы и проблемно-поисковые упражнения, которые формируют у учащихся способность к догадке, интуицию [3, с. 53].

#### *Литература:*

1. Выбор методов обучения в средней школе. / Под ред. Ю.К. Бабанского. — М.: Педагогика, 1981.
2. Методы обучения трудовым действиям. / Под ред. Жиделева М.А. — М.: 1992.
3. Новиков А.М. Принципы построения системы непрерывного профессионального образования // Педагогика. № 3. 1998.
4. Петухов М.А. Профессионально-технологическая система обучения специальным предметам: Учебное пособие. / Под науч. ред. А.П. Беляевой. — Ульяновск: УлГТУ, 2001. — 199 с.
5. Профессиональная педагогика. Учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям. — М.: 1999. — 340 с.
6. Скаун В.А. Преподавание общетехнических и специальных предметов в средних ПТУ: Метод. пособие. — М.: 1987. 272 с.

## **Взаимосвязь профессионально компетентного педагога и формирования профессиональной культуры учащегося профессионального колледжа**

Уматалиева Камила Тахировна, стажер-исследователь

Институт повышения квалификации и переподготовки кадров системы среднего специального, профессионального образования (г. Бухара, Узбекистан)

Имомов Мусурмон Пирназарович, соискатель

Институт повышения квалификации и переподготовки кадров системы среднего специального профессионального образования (г. Ташкент, Узбекистан)

**Т**ребования сегодняшнего дня поставили перед системой образования главную задачу, это подготовка высококвалифицированных кадров. Необходимо отметить сегодня профессиональное образование является одним из конвейеров подготовки специалистов, являющихся одними из рычагов развития экономики государства. Именно поэтому нами в данной научной статье отмечается взаимосвязь развития профессиональной компетентности педагога в системе повышения квалификации, что в последствии позволит формировать профессиональную культуру учащегося профессионального колледжа, что в свою очередь будет решением поставленной задачи подготовки высококвалифицированных кадров.

Соблюдение указанных требований при преподавании специальных дисциплин обеспечивает надежность овладения и выполнение нужных навыков по данному материалу у учащихся в процессе обучения.

В связи с этим, в заключение обобщая выше сказанное следует отметить что, в настоящее время необходим более глубокий анализ процесса профессиональной подготовки личности, а так же преподавание специальных дисциплин с тем чтобы выявить сущностные характеристики этого процесса и на их основе планировать целенаправленные педагогические воздействия. Так как с каждым днём в мире создаются новые техники и технологии в производстве, это позволило бы осуществить различные виды практической деятельности, направленные на формирование профессиональной компетентности у будущих младших специалистов профессиональных колледжей.

Для этого сейчас мы должны разобраться, что же мы представляем под понятием профессиональная компетентность и профессиональная компетентность педагога, и профессиональная культура учащегося.

Под **профессиональной компетентностью** принято понимать интегральную характеристику деловых и личностных качеств специалистов, отражающую уровень знаний, умений и навыков, опыта, достаточных для осуществления определенного рода деятельности, которая связана с принятием решений. Основными компонентами профессиональной компетентности являются:

— социально-правовая компетентность — знания и умения в области взаимодействия с общественными ин-

ститутами и людьми, а также владение приемами профессионального общения и поведения;

— персональная компетентность — способность к постоянному профессиональному росту и повышению квалификации, а также реализации себя в профессиональном труде;

— специальная компетентность — подготовленность к самостоятельному выполнению конкретных видов деятельности, умение решать типовые профессиональные задачи и оценивать результаты своего труда, способность самостоятельно приобретать новые знания и умения по специальности;

— аутокомпетентность — адекватное представление о своих социально-профессиональных характеристиках и владение технологиями преодоления профессиональных деструкций;

— экстремальная компетентность — способность действовать во внезапно усложнившихся условиях, при авариях, нарушениях технологических процессов. Педагогическая профессия, является одновременно преобразующей и управляющей. А для того чтобы управлять развитием личности, нужно быть компетентным. Понятие профессиональной компетентности педагога, выражает единство его теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности и характеризует его профессионализм.

Понятие «культура» охватывает всю совокупность традиций любого сообщества, определяющих поведение его членов, включая и качественное своеобразие этих традиций в данное время и данном месте. Культура содержит в себе систему ценностей и идей, выражает реально значимые для сообщества психические состояния и определяет конкретные условия формирования личности.

Симоненко В.Д. отмечает, что «в процессе развития культуры человек создает определенную культуру», которая характеризует исторически сложившийся уровень развития общества, творческих сил и способностей человека [1].

В узком понимании профессиональная культура — это совокупность специальных теоретических знаний и практических умений, связанных с конкретным видом деятельности. Формирование профессиональной культуры будущего специалиста среднего специального учебного заведения процесс многоуровневый. Личность, определяя свое отношение к жизни и предметно-трудовой среде, способ самовыражения в них, обладает различной степенью готовности к самореализации в профессиональной деятельности, основанной на осознании жизненных приоритетов, ценностей, а также личностных возможностей, знании содержания работы специалистов, опыте осуществления профессиональной деятельности. В процессе формирования профессиональной культуры учащийся профессионального колледжа осуществляет деятельность, которая включает цель, мотивацию, оценочно-эмоциональное отношение к объекту, проектирование, конструирование предстоящей работы, способы достижения

цели, сам процесс преобразования, результат, оценивание итогов работы. Ему необходимо учитывать данные особенности деятельности при определении своего будущего жизненного и профессионального пути.

Исходя из выше сказанного, можно заключить, что профессиональная культура — это интегративное понятие, отражающее достигнутый в трудовой деятельности уровень мастерства; означает творчески-созидательное отношение к труду, способность к принятию решений и их оценке одновременно с двух позиций — конкретно-технологической и социокультурной; формируется на основе конструктивного объединения профессиональной и ключевых компетентностей.

Исходя из выше сказанного мы сделали вывод о том, что они связаны как ниточка с иголкой между собой, невозможно будет сформировать профессиональную культуру учащегося без профессионально компетентного педагога, что не позволит в дальнейшем решить задачу высококвалифицированных кадров.

Сегодня мы должны достаточно четко понимать, что без повышения квалификации педагогов и использования современных технологий обучения мы не сможем выпускать высококвалифицированных специалистов.

В системе повышения квалификации на сегодняшний день необходимо использовать новые методики обучения, которые будут способствовать развитию компетентности преподавателя. Одна из методик предлагаемая нами такая как, к примеру «Аналогия [от греческ.: analogia] означает однородность или схожесть; определенные соответствия по признакам при одновременных различиях в признаках. Таким образом, технология аналогий является логическим методом заключения, при котором делается вывод о предметах (явлениях) относительно их однородности или схожести (умозаключение по аналогии). Дидактическая цель технологии аналогий заключается в улучшении компетенции решения проблем.

Методическая цель технологии аналогий заключается в сравнении со способами действия и в переносе навыков или знаний с уже испытанных и надежных способов действия на новые, т.е., в нахождении идей для решения проблем на основе умозаключения, сделанного по аналогии.

Основным признаком и элементом технологии аналогий является вывод по аналогии. При этом вывод делается на основе аналогии между двумя объектами по образцу: А имеет схожесть с В. В имеет свойство b. Следовательно, А имеет также свойство b. При этом объектами могут быть существа, вещи или феномены, схожесть может заключаться в свойствах, структурах и функциях. Выводы по аналогии относятся к редуктивным или восстановительным умозаключениям. Они всегда являются вероятностными умозаключениями, которые имеют гипотетический характер и всегда требуют верификации на практике.

Технология аналогий часто используется для наглядного объяснения. К примеру, этот метод используется для



Рис. 1. Модель компонентов формирования профессиональной культуры учащегося профессионального колледжа

математических тренировочных заданий, при решении которых учащиеся изучают структуру решений общую для многих других заданий. Часто в начале нового еще не известного проекта также применяется метод аналогий. При этом проводится сравнение с уже знакомым проектом, который был выполнен при схожих условиях. Вывод по аналогии можно делать как в естественных науках, так и в общественных науках. Естественнoнаучные аналогии можно найти в так называемой иерархически организованной бионике. Условием для применения является существование или осознанное восприятие проблемной ситуации. Технологии «анalogии» делятся на следующие методические этапы: Основным преимуществом аналогии является перенос полученных знаний на техническую проблему, которая должна быть решена. Объективная реальность предлагает в своем бесконечном многообразии многочисленные схожие свойства (структуры, функции и пр.) между двумя объектами (существа, вещи, феномены). Этот факт позволяет людям понять реальность через перенос выводов, сделанных в ходе умозаключений по аналогии. Формирование аналогий способствует дальнейшему улучшению обучения лучшему пониманию ситуаций (решение проблемы) и творческому подходу к решению проблемы. Обучение облегчается, потому что проводятся параллели с уже известными знаниями. Исследования показывают, что «способность решать проблему существенно улучшается при применении ранее переданной информации, если было дано указание использовать ранее изученную информацию в качестве аналогии». Данная технология позволит развить профессиональную компетентность преподавателя [2].

Данная модель позволяет обозначить уровень профессиональной культуры учащегося как высокий, под пониманием высокая профессиональная культура мы понимаем умение организовывать свою производственную деятельность таким образом, чтобы она приносила пользу не только конкретному производству или обществу в целом, а и каждой конкретной личности. Профессиональная культура делает человека свободным, экономически независимым.

Вопросы формирования профессиональной культуры специалистов на различных уровнях образования стали сегодня одними из самых изучаемых. И аналогично тому, что по отношению к общему понятию культуры можно рассматривать различные оценочные критерии, так и в отношении профессиональной культуры специалиста выделяется целый ряд направлений исследований. Определившись с понятием профессиональная компетентность педагога, нами было определено какими необходимо снабдить будущего специалиста для формирования профессиональной культуры, и обозначили их в виде профессиональной модели учащегося профессионального колледжа. (рис. 1)

Исходя из всего выше сказанного, можно сказать, что на формирование профессиональной культуры будущего специалиста влияют как особенности самой профессии, так и иные факторы. Среди них можно выделить объективные и субъективные, более и менее значимые, личностные и социальные. Объективное воздействие оказывают общемировые тенденции в образовании, социально-философские проблемы культуры, состояние системы образования и качество образовательных услуг, культура образовательного учреждения, престижность



профессии в обществе. Таким образом, уровень профессиональной культуры является той основной характеристикой личности будущего специалиста, которая не только будет определять уровень и качество мастерства в определенной трудовой деятельности, но и позволит молодому

человеку с творческим подходом относиться к своей работе, уважать труд окружающих людей. Высокий уровень профессиональной культуры позволяет специалисту владеть ситуацией в любых условиях и при этом всегда оставаться Человеком с большой буквы.

#### *Литература:*

1. Симоненко В.Д. основы технологической культуры. Книга для учителей. — Брянск: Изд. Вентана. Граф, 1998, — 286 с.
2. HILL, Bernd; NADER, Werner: Biologische Systeme, eine unerschöpfliche Innovationsquelle. In: Biologie in unserer Zeit, 30. Jg. 2000, Nr. 2.

## **К рассмотрению воспитательных методов и подходов в управлении педагогическими процессами в средне-специальных учебных заведениях**

Хушназарова Маъмурахон Надыровна, преподаватель  
Кокандский педагогический институт им. Муками (Узбекистан)

Принято считать, что целесообразнее в школьных условиях обратить особенное внимание на формирование и образование нового педагогического мышления, построенного на демократических основах. Этот подход предусматривает, прежде всего, изменение стратегических направлений, принципов, подходов и ориентиров к организации учебно-воспитательного процесса с учетом современных требований в средне специальных учебных заведениях. Эта в свою очередь профильная учеба, осуществление личносно ориентированного подхода к формированию личности учащегося.

Но, к сожалению, почему-то сегодня, как и ранее, мы уделяем значительно больше внимания к управлению педагогическими процессами в учреждениях. И хотя педагогический процесс должен быть целостным, взаимодополняющим, и не стоит рассматривать отдельно процедуры учебы и воспитания. Хотя хорошо понимаем, что процесс воспитания достаточно важен для формирования личности, а учеба — далеко не единственное средство воспитания. По-нашему, мы, прежде всего больший акцент делается на, те процессы, которые больше контролируются и результаты которых чаще оцениваются руководством учебного заведения. И хотя в последнее время многие усилия направляются на результаты воспитания, все же нельзя сравнить контроль над учебой и контроль над воспитанием.

Как показывает анализ практической деятельности средне специальных образовательных учреждений, большинство инновационных процессов ориентировано на совершенствование именно учебных достижений учащихся. Создание новых направлений в этой сфере тоже концептуально связано с повышением знаний учеников, да и вообще развитием системы образования, у многих ассоциируется с модернизацией и обновлением учебного процесса.

Анализ деятельности лицеев и колледжей показал, что педагогическое управление как метод организации учебного процесса обеспечивает формирование организаторских качеств, вовлекает всех учеников в управление учебными делами. При этом можно выявить следующие основные принципы педагогического управления:

- принцип развития инициативы и самостоятельности;
- принцип педагогического содействия, педагогика сотрудничества предусматривает решение проблемы учениками с помощью учителей;
- принцип изменяемости обеспечивает установление дружеских отношений старших учеников с младшими;
- принцип единства прав и обязанностей учеников соединяет общественные и личные интересы в работе органов ученического самоуправления;
- принцип конкретной предметной деятельности ставит целью осуществление традиционной или развивающей деятельности;
- принцип единственного планирования обеспечивает координацию планов, единство действий учительского и ученического коллектива, что способствует повышению авторитета учеников, ведет к сотрудничеству.

Таким образом, главной целью педагогического управления в образовательном учреждении является формирование у учеников навыков самоуправления, самостоятельности, инициативы, научить этому всех, а не лишь активных.

Рядом с развитием моделей педагогического самоуправления в последнее время в педагогической среде значительно вырос интерес к использованию системного подхода к учебе и воспитанию учащихся в управлении жизнедеятельностью учебного заведения. Например, в Республике Узбекистан появилось большое количество педагогических коллективов, которые моделируют и со-

здают оригинальные по содержанию и формой образовательные и воспитательные системы. Как показывает анализ их деятельности, попытки оказываются удачными, потому что применение именно системного подхода позволяет сделать педагогический процесс более целеустремленным, управляемым и, что важнейшее, эффективным.

По нашему мнению, важным элементом воспитательного процесса в лицее является воспитательная система групп. Целесообразно отметить, что воспитательная система групп — это способ жизнедеятельности и воспитания членов группового содружества, что составляет целостную и упорядоченную совокупность взаимодействующих компонентов и содействует развитию личности и коллектива учащихся. Создание такой системы обеспечит полную эффективную реализацию воспитательных заданий.

Говоря об отмеченной системе, необходимо обратить внимание на основные компоненты и элементы. Предложенная модель поможет педагогам научно правильно определить важнейшие компоненты и связи, сослужит службу директорам, заместителям директоров по духовно-просветительной работе, руководителям и кураторам групп в планировании и осуществлении учебно-воспитательного процесса в целостности. Концепция педагогической парадигмы состоит в том, чтобы воспитать человека без использования внешней системы принуждения, кнута и пряника. При этом считается, что учащийся не может осознать смысла воспитания, оценить его необходимость в процессе воспитания, поэтому единственным способом достижения поставленной задачи является объяснение воспитательных целей.

Социально-экономические преобразования, начавшиеся в Узбекистане со времени провозглашения независимости Республики, охватывают все стороны жизни страны и народа.

Вопросы воспитания подрастающего поколения стоят в центре внимания общества и являются предметом особой заботы населения. В законах Республики Узбекистан «Об образовании» и «О Национальной программе по подготовке кадров» определены основные принципы и направления реализации политики государства в области образования и воспитания будущих граждан страны.

В учебных планах, программах, учебных и методических пособиях по педагогическим дисциплинам регламентируется требуемый уровень подготовки учащихся среднего специального звена.

Смысл такого воспитания может быть разным — от формирования узких специалистов до подготовки творчески мыслящих людей. Но в любом случае это должно иметь существенную роль в дополнении учебной и воспитательной цели.

Такой подход имеет ярко выраженную творческую направленность, находит применение в гуманитарных сферах, различных художественных и других средне специальных учебных заведениях. В отношении к человеку проявляется максимальная индивидуальность. От преподавателя в данном случае требуется быть лично-

стью с большой буквы. Необходимо иметь не только специальную, но и психологическую подготовку, хорошее знание людей.

Концепция средне специального образования предусматривает общение и взаимное совершенствование среди групп учащихся. В процессе взаимного общения происходит обмен информацией, знаниями и умениями, совершенствование. В научной сфере этот процесс реализуется разнообразными симпозиумами, конференциями, семинарами и так далее.

Формы воспитания представляют собой различные способы организации воспитательного процесса. За многовековую практику воспитания сложилось много таких форм. Они бывают индивидуальными (например, индивидуальная беседа на этическую тему), групповыми (сборы, собрания, классные часы и т.п.) и массовыми (вечера отдыха, читательские конференции, военно-спортивные игры, соревнования).

В учебно-воспитательных учреждениях в настоящее время все большее значение приобретают различные групповые и массовые формы воспитательной работы. Применительно к условиям работы в лицеях и колледжах ими являются различные формы внеклассной работы по предмету (например, кружковая работа), общевоспитательного характера (по плану работы классного руководителя).

Опыт работы в учреждениях показывает, что наибольший воспитательный эффект дает соблюдение следующих требований к организации внеклассной воспитательной работы:

1. Содержание занятия должно быть научным (если речь идет о занятии связанном с развитием познавательных интересов и способностей), политически выраженным, с интересами и возрастными особенностями, соответствовать уровню подготовки и развитию учащихся.

2. По объему внеклассные занятия не превышают, как правило, 60 минут; могут быть занятия длительностью в 90 минут: беседы, часы занимательной физики, химии, математики и т.д. Вечера, диспуты, читательские конференции в старших курсах могут проводиться в такое время, которое исключает перегрузку учащихся, но длятся они 1,5–2 часа.

3. Любое внеклассное мероприятие готовится при участии самих учащихся и прежде всего актива. При этом нужно терпеливо учить их приемам организации внеклассного занятия.

4. Методика проведения внеклассного занятия должна отличаться от занятий: на нем больше самостоятельности представляется самим учащимся — они выступают с докладами, демонстрируют опыты и т.д. Руководитель стремится так построить занятие, чтобы вызвать непроизвольный интерес учащихся, используя элементы игры, соревнования.

5. Важно правильно оценить труд учащихся, правильно подвести итоги занятия, чтобы у них создалось чувство удовлетворения своим трудом, желание продол-

жить работу. Оценивая деятельность всего коллектива, нужно помнить и об индивидуальной оценке деятельности каждого.

6. Любое внеклассное занятие нужно готовить на основе продуманного и утвержденного учителем или методистом плана. План мероприятия необходимо обязательно согласовать с дирекцией лицея или колледжа, так как это связано с выделением помещения, вторжением в режим учащегося и т.д.

7. Воспитательный эффект мероприятия будет более высоким, если личную заинтересованность и внимание к нему проявит сам учащийся, если при подготовке к нему он (она) проявит творчество, выдумку.

Новые ориентации и ценности современного образования обусловили необходимость понимать учащегося как индивидуальную действительность и как индивидуальную возможность. Вспомним, что индивидуальным в человеке называют то особенное, что выделяет ее среди других людей, а индивидуальностью — ярко выраженную совокупность признаков, свойственных отдельному человеку, которые заложены природой или приобретены ею в индивидуальном опыте. Особенными могут быть интеллектуальные, волевые, моральные, социальные и другие черты личности. К индивидуальным особенно-

стям относится своеобразие восприятия, мышления, памяти, воображения, интересов, наклонов, способностей и другое. Она в значительной мере обуславливает процесс усвоения знаний, формирования всех качеств личности.

Следовательно, педагогическая поддержка используется с целью помощи ученикам в решении проблем: диагностического, поискового, учебного процессов. Конечно, она не может заменить процесс учебы — основной путь получения поколениям, что подрастает, социального опыта, создаваемого человечеством на протяжении тысячелетий. В этом случае осуществляется индивидуальный подход, суть которого заключается в управлении развитием ученика, что базируется на глубоком знании черт его личности и условий жизни. Педагогика индивидуального подхода предусматривает приспособление форм и методов педагогического влияния к индивидуальным особенностям учащегося с целью обеспечения запроецированного уровня развития личности.

Все типы форм работы имеют свое педагогическое значение, и каждый из них по-своему ценен в процессе воспитания. Каждому типу форм присущи свои специфические воспитательные возможности, и они желательны должны быть полностью реализованы.

#### Литература:

1. Савенков А.И. Эмоциональный и социальный интеллект как предикторы жизненного успеха // Вестник практической психологии образования. № 1 (6), 2006. — 38 с.
2. Тягло А.В., Воропай Т.С. Критическое мышление: проблема мирового образования XXI века. — Харьков: Ун-т внутренних дел, 1999. — 326 с.

## Мой новый помощник – компьютер

Чуфенева Наталья Ивановна, преподаватель  
Кузнецкий индустриальный техникум (г. Новокузнецк)

Народная мудрость гласит: «Жизнь почти всегда несправедлива, если нет образования», «Образование нынче дорого, но невежество обходится еще дороже». Но что такое современное качественное образование? Быстроменяющаяся жизнь показала, что, даже глубокие знания недостаточны для существования в современном мире. К тому же через 10 лет 100% сегодняшних знаний составят только 10% будущих. Ситуация на рынке труда постоянно меняется. А мы оказались не готовы к таким переменам. Мы не готовы тому, что нужно всю жизнь учиться не только в своей профессии, но при необходимости поменять ее, не воспринимая это как трагедию. Не мода, а сама жизнь поставила задачу формировать такие качества личности, которые позволят ей стать инициативной, самостоятельной, способной к самообучению и профессиональному росту. Современного гражданина

нужно мотивировать стать на путь саморазвития, совершенствования, самореализации, привить ему вкус к учению, научить ориентироваться в мире, не бояться решать задачи разного характера и разного уровня сложности. Так жизнь поставила новую образовательную цель: формировать у студентов ключевые компетенции. Именно они универсальны, многофункциональны, имеют общепрофессиональную направленность. Среди них: коммуникативные, учебно-познавательные, информационные, исследовательские, компетенции личностного самосовершенствования.

В нашу жизнь стремительно ворвались информационные технологии. Они универсальны и незаменимы в решении многих задач. Мультимедийное предъявление материала, электронные конспекты, виртуальная лаборатория помогают организовать творческую, учебно-по-

исковую деятельность студентов, обеспечить самостоятельность, направленную на достижение определенной цели и самооценку. Результат — сформированность ключевых компетенций.

Данная статья о том, какие возможности для воспитания и образования молодого поколения появились в условиях развития информационного общества, как сами используем их в условиях инновационных процессов.

Как только в кабинет физики было приобретено интерактивное оборудование, все учебные видеофильмы были переведены в цифровой формат. Появилась возможность пользоваться и современными ресурсами: «Открытая физика», «Виртуальные лабораторные работы», ресурсами Интернета. Научилась создавать мультимедийные учебные пособия, в которых сейчас изложен весь курс физики. Они постоянно обновляются и дополняются не только мною, но и моими студентами. Стоит только заранее объявить тему урока, и мне несут множество рисунков, схем, изображений и даже анимационных картинок, которые украсят презентацию. Скорее всего, для применения будет взята малая их толика, но не забуду похвалить и поблагодарить всех, а для самых активных не пожалею хорошей оценки. И вот уже студенты чувствуют свою причастность к происходящему на уроке, они — не равнодушные (или даже заинтересованные) зрители: мы — коллеги! Скоро студенты начинают самостоятельно создавать небольшие презентации к урокам, сначала не очень умело, становясь к концу года настоящими мастерами мультимедиа.

Кроме того на уроках мои студенты не пишут под диктовку. В начале изучения нового раздела студенты получают на свои флэш — карты составленные мною электронные конспекты по темам раздела. Дома, используя их, а также материал учебника, они пишут конспект в своих тетрадях. Такая форма работы формирует у студентов умение самостоятельно работать с источником, и полезна студентам, пропустившим занятия. Их можно использовать опережающего изучения темы урока. Новый материал мы разбираем на уроке, обсуждаем, используя презентации в программе Power Point, записываем необходимые формулы и решаем задачи, потому, что знать физику — означает уметь решать задачи.

Физика — наука экспериментальная. Как известно, опыт — это вопрос, поставленный природой, и отвечает на него сама природа. Поэтому важно научить студентов самостоятельно проводить эксперимент и анализировать его результат.

Особое место в формировании этих умений занимают лабораторные работы. В этом мне тоже помогают информационные технологии. Мною разработано электронное учебное пособие «Инструкции к лабораторным работам по физике», одобренное кафедрой Педагогической академии г. Новокузнецка и получившее диплом на областном конкурсе. Имея инструкции в электронном виде, можно составлять задания разного уровня сложности, изменять контрольные вопросы для разных специальностей.

Следующим шагом будет создание многоуровневых работ.

Инструкции к лабораторным работам предлагаются студентам в электронном виде. С начала учебного года они должны быть у каждого студента на домашнем компьютере. К лабораторным занятиям студенты готовятся заранее! Оформление отчета начинается тоже дома. Все это позволяет экономить время при подготовке дома и эффективно использовать его на уроке.

Эффективность лабораторных занятий повысится, если предварительно повторить определение цены деления приборов, собрать электрическую цепь и т.д. Это легко можно сделать с помощью виртуальной лаборатории. Виртуальная лабораторная работа — это компьютерная программа, моделирующая реальный физический процесс. Каждая виртуальная лабораторная работа содержит теоретические сведения, интерактивное экспериментальное оборудование, задания, которые помогут глубже понять физические процессы и закономерности, закрепить полученные знания.

Это облегчает работу студентов, экономит время, создает эффект узнавания уже изученного оборудования. С помощью этой программы можно повторить пройденный и изучить новый материал.

Умения проведения эксперимента, объяснения его хода и результата формируются на протяжении всего времени обучения физике. На каждом уроке должен быть «живой» эксперимент, а каждый студент в течение года — побывать в роли лаборанта. Студенты с удовольствием снимают эксперименты на цифровую видеокамеру. На следующем уроке их можно использовать для актуализации знаний. Видеоопыты, требующие физических затрат (к примеру, с насосом Камовского), я использую в группах, где учатся одни девушки. Т.к. ребята из разных групп знакомы друг с другом, эти видеоопыты пользуются большой популярностью. Кроме того, фотографии опытов, проводимых студентами, вставляются первым слайдом в презентацию в данной группе. Это тоже создает эффект причастности и вызывает неизменный восторг. У нас есть уже своя классика: «Возможный спор Ньютона с Фарадеем о теории взаимодействия», «Легенда о Ньюtone и яблоке», к которым постоянно снимаются «ремейки» — всем хочется побывать в роли гениев науки. Кроме «серьезных» фильмов у нас есть и «комедии»: например, «Как нельзя проводить лабораторную работу». После просмотра, довольные повеселившись, разбираем ошибки, которые уже больше никто не повторит. К концу года в каждой группе набирается целый видеоархив. Части архива с удовольствием разбираются студентами «на память».

Я влюблена в информационные технологии. Не могу сказать, что они облегчают мой труд, скорее, наоборот. Но оно того стоит! С их помощью обучение становится по-настоящему интерактивным. Они помогают с блеском провести любой урок, в том числе нетрадиционный: урок — игру, урок — семинар, урок — исследование. Подготовка и проведение семинара формируют у студентов самостоятельность, активность, умение работать с литературой,



творчески мыслить и действовать. Главное достоинство семинара — его ориентированность на привлечение к активному участию большинства студентов группы. После сообщения цели, темы и плана семинара группа делится на команды в соответствии с пожеланиями студентов. Каждая группа получает задание и план работы, в который по ходу вносятся изменения. В каждой группе есть руководитель, который распределяет роли теоретиков, экспериментаторов, исследователей. Руководители групп выполняют совместно с преподавателем организаторскую функцию на уроке. Теоретики готовятся к главной роли на уроке — изложению нового материала; исследователи в библиотеке и Интернете ищут интересный материал из биографии учёных, факты, которые привели к открытию явления или закона, проявлениях явления в природе, применение его в технике и быту. Это становится хорошей мотивацией к изучению данной темы. Найти анимационные картинки, фотографии, портреты учёных — тоже их забота. Экспериментаторы готовят опыты и проводят их на уроке. А чтобы эксперимент был нагляднее, снимают видео и демонстрируют его на экране. Такие уроки становятся просто незабываемыми и ещё долго обсуждаются ребятами.

Урок — исследование начинается с домашнего эксперимента. Домашний эксперимент — простейший самостоятельный эксперимент, который выполняется студентами дома, с участием родителей, они помогают подбирать «оборудование», фотографировать результаты эксперимента и даже снимать его на видео.

Главные задачи экспериментальных работ этого вида: формирование умения наблюдать физические явления в природе и в быту; формирование интереса к эксперименту и к изучению физики; формирование самостоятельности и активности, внимания, настойчивости и аккуратности. Домашние эксперименты дополняют классную работу тем материалом, который никак не может быть выполнен в классе (ряд длительных наблюдений, наблюдение природных явлений и прочее), и приучают обучающихся к сознательному, целесообразному труду. Заранее объявляется тема урока и даётся опережающее домашнее задание: провести эксперименты и подумать, что объединяет наблюдаемые явления. «Напишите о ваших размышлениях и помните, что всё на свете — физика!». Объявляется, что все фотографии будут продемонстрированы и собраны в архив, а лучшие — вставлены в презентацию к уроку. Составление отчёта априори отправит студентов к учебнику за объяснением результатов опытов. Хотя заранее это сознательно не оговаривается. На уроке, обсудив результаты опытов, переходим к их теоретическому обоснованию и новым экспериментам. Считаю, что такие уроки важны не только для образования, но и воспитания: они дают возможность студентам почувствовать себя настоящими исследователями, при этом повышается их самооценка, появляется гордость за результаты своего труда. Совместная работа студентов и их родителей в домашних исследованиях сближает семью: студенты чувствуют ро-

дительскую поддержку, а родители начинают больше интересоваться делами своих детей.

Дидактическая игра от игры вообще отличается наличием четко поставленной цели обучения и соответствующими ей педагогическими результатами. Игровой замысел заложен в той дидактической задаче, которую надо решить на уроке, и придает игре познавательный характер, предъявляет к ее участникам определенные требования в отношении знаний. Правилами создаются условия для формирования умений обучающихся управлять своим поведением. Регламентированные правилами игры действия способствуют познавательной активности студентов. Основой дидактической игры является инновационное содержание. Оно заключается в усвоении тех знаний и умений, которые применяются при решении учебной проблемы. Дидактическая игра имеет определенный результат, который выступает в форме решения поставленного задания и оценивания действий студентов. Дидактическую игру чаще применяют при проверке результатов обучения, выработке навыков и умений. Мои студенты с удовольствием играют в интерактивную электронную игру «Самый умный». Её элементы можно использовать практически на каждом уроке. Группа делится на команды, жребий определяет тему и цвет вопросов. Каждая команда должна выбирать свой блок вопросов на экране. К доске выходит один из команды, но отвечать может любой игрок команды. При затруднении отвечать может игрок другой команды, принося ей очки. Правильный ответ — очко. Назначается рефери. Он фиксирует ответы студентов, объявляет победителя игры. Вопросы составляются так, чтобы я могла проверить знания по теме, а студенты нашли в них объяснение явлений, с которыми сталкиваются в обычной жизни и ещё раз убедились, что всё на свете — физика!

В процессе подготовки и проведения таких уроков мы со студентами становимся одной командой. Они начинают по — настоящему любить и понимать физику, а компьютер для них — уже не развлечение, а наряду с книгой — источник знаний. Постоянная совместная работа помогает установить доверительные отношения: я знаю, мои студенты никогда меня не подведут. В течение года я с радостью наблюдаю за тем, как вырастают мои студенты во всех отношениях: вначале не очень образованные, равнодушные к обучению, немного инфантильные они становятся самостоятельными, уверенными в себе, в своих возможностях людьми. Мои студенты не раз становились призёрами областных научно-практических конференций. Несколько лет назад мы готовили проект «Откроет ли тайны Вселенной Большой адронный коллайдер?». Ребята так были увлечены и потрясены мощью этого сооружения и масштабом задач, которые поставлены перед ним, что написали «Оду Большому адронному коллайдеру» и получили заслуженное первое место на областной НПК. В следующий раз нашим проектом стали легенды о случайных открытиях в области физики. Собранный материал я использую на уроках, это вызывает неизменный интерес не только к истории науки, но и к самой науке.



Знания и навыки, полученные на уроках физики, студенты успешно применяют при изучении спецдисциплин. «Самостоятельные мысли вытекают только из самостоятельно приобретенных знаний», — писал Ушинский. Именно такие люди, умеющие самостоятельно мыслить,

обладающие большим внутренним пространством, умеющие отвечать перед собой за результаты своего труда, будут строить инновационную экономику 2020 и руководить ею. Вся моя работа направлена на формирование такой личности. Это и есть моя формула успеха!

*Литература:*

1. Захарова И.Г. Информационные технологии в образовании [Текст]: / И.Г. Захарова. М.: Академия, 2010. — 192 с.
2. Воронкова О.Б. Мультимедиа в образовании [Текст]: серия Сердце отдаю детям/ О.Б. Воронкова. — М: Феникс, 2010. — 315 с.

## 9. ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

### Формирование технологической культуры студентов технолого-экономического факультета в условиях гуманизации образования

Алиомаров Лимат Мирзаханович, кандидат педагогических наук, доцент;

Магомедова Марина Алиевна, старший преподаватель;

Курбанов Али Зульпикарович, заведующий кафедрой

Дагестанский государственный педагогический университет

**Ключевые слова:** гуманизация, развитие, переориентация, технологическая культура, мотивация, когнитивность, рефлексия, профессиональные качества, воспитание, операционно-деятельностный компонент.

На современном этапе развития общества есть реальная возможность получить не только базовые профессиональные знания, но и овладеть общечеловеческой культурой, на основе которой возможно развитие всех сторон личности, в том числе и связанных с кадровым потенциалом образования. Развитие личности зависит от уровня освоения базовой гуманитарной культуры. Этой закономерностью обусловлен не только культурологический подход к отбору содержания образования, но и гуманизация содержания образования.

Гуманизация образования предполагает единство общекультурного, социально нравственного и профессионального развития личности. Данный социально педагогический принцип требует пересмотра целей, содержания и технологии образования.

Гуманизация образования — это ориентация образовательной системы и всего образовательного процесса на развитие и становление отношений взаимного уважения учащихся и педагогов, основанного на уважении прав и достоинства каждого человека. Именно такое образование гарантирует учащимся право выбора индивидуального пути развития [1. с.30].

Гуманитаризация — это ориентация на освоение содержания образования независимо от его уровня и типа, позволяющего с готовностью решать главные социальные проблемы на благо и во имя человека; свободно общаться с людьми разных национальностей и народов, любых профессий и специальностей, <...> быть экономически и юридически грамотным человеком [1. с. 75].

Гуманизация требует изменения отношений в системе «преподаватель — студент», «студент — преподаватель», «преподаватель — аудитория», «студент — студент», — установления связей сотрудничества и взаимодействия в решении педагогической задачи. Подобная переориентация влечёт за собой изменение методов, форм, средств и приёмов работы учителя.

Применяемые формы и методы должны характеризовать уровень сформированности технологической культуры будущих учителей технологии.

Сущность сложного и объёмного понятия «технологическая культура личности» можно охарактеризовать с помощью большого количества показателей, для которых имеют значение психологические составляющие. При выявлении показателей результативности прежде всего, надо исходить из проблемы и цели исследования. С помощью анализа структурных компонентов технологической культуры личности и основных направлений деятельности по ее формированию у студентов ТЭФ, можно определить показатели сформированности по каждому из ее основных компонентов: мотивационно-ценностного, когнитивного и операционно-деятельностного.

Так, развитие мотивационно-ценностного компонента может быть определено по следующим показателям: нравственные качества личности, отношение студента к процессу и результату труда, развитие волевых качеств, направленность на сотрудничество в коллективе.

Этот компонент тесно связан с когнитивным компонентом технологической культуры. По мнению ученых, когнитивный компонент включает объем научных и технологических знаний и представляет собой результат познавательной и практической деятельности человека. Для успешного выполнения любой деятельности необходимо знание двух видов: знание об окружающей действительности (об объекте деятельности) и знание о способах выполнения деятельности, отдельных действий (технологические знания) [2].

Анализ содержания когнитивного компонента технологической культуры в качестве основных критериальных показателей позволили выделить следующие знания: технологические, экологические, экономические, графические, и т.д.

На наш взгляд, содержание мотивационно-ценностного и когнитивного компонентов предопределяет сформированность учителя в профессиональной деятельности. Операционно-деятельностный компонент технологической культуры личности, основанный на комплексе профессионально значимых умений и навыков, характеризует реализацию профессиональных качеств личности.

Анализ операционно-деятельностного компонента технологической культуры позволил нам в качестве критериевых показателей выделить:

- умение применять знания на практике в знакомой и новой ситуации;
- умение планировать и организовывать деятельность;
- умение выполнять графические и технологические операции;
- умение и навыки самоконтроля.

Перечисленные показатели могут характеризовать развитие, как отдельных компонентов, так и исследуемого интегрального образования в целом.

Выделенные критериальные показатели не исчерпывают всего многообразия качественных характеристик сформированности технологической культуры студента ТЭФ, но, по нашему мнению, они являются наиболее значимыми.

Выбор изложенных показателей сформированности был обусловлен содержанием и структурой технологической культуры личности, а также соответствием теоретической модели этим показателям.

При определении уровней сформированности технологической культуры личности на выявленные качества, знания и умения мы выделили три уровня сформированности технологической культуры: высокий, средний и низкий.

На высоком уровне (планируемом, желаемом) профессиональные качества проявляются постоянно, студент обладает глубокими и прочными теоретическими и технологическими знаниями и умениями, необходимыми для выполнения преобразовательной деятельности, проявляет инициативу, творчески подходит к решению проблем, возникающих в процессе подготовки профессиональной деятельности в вузе или в период прохождения производственной или технологической практик.

Средний уровень (приемлемый, удовлетворительный) характеризуется неустойчивым отношением студента к преобразующей деятельности; способностью применять теоретические и технологические знания в определенной или конкретной, легко прогнозируемой ситуации, использовать в учебно-трудовой деятельности итоговый самоконтроль и элементы рефлексии; зависимостью нравственно-волевых качеств от отношения к конкретному виду деятельности.

Низкий уровень (недостаточный, неопределенный) характеризуется недостаточно глубокими и обширными теоретическими и технологическими знаниями и умениями, необходимыми для выполнения преобразовательной деятельности, отрицательным, а иногда и безразличным отношением к процессу и результату познавательной, профессиональной деятельности; итоговый самоконтроль студент использует крайне редко.

Таким образом; сформированность технологической культуры будущего учителя как единство мотивационно-ценностного, когнитивного и операционно-деятельностного компонентов и определили ее уровни сформированности технологической культуры личности.

Отметим, что в настоящее время нет точных способов, по которым можно было бы без особых сложностей определить более или менее объективно уровень сформированности технологической культуры. Основным методом исследования уровня сформированности технологической культуры служит наблюдение. При всех его недостатках (некоторые неточности, зависимость результатов от особенностей восприятия и понимания ситуаций наблюдателем и пр.) именно оно способно дать целостное представление о таком сложном явлении, как формирующаяся технологическая культура.

Результаты анкетирования учителей технологии общеобразовательных школ показали, что большинство респондентов имеют лишь общее понятие об уровне сформированности технологической культуры учащихся, лишь 49,2 % опрошенных нами учителей-практиков выделили личностные качества (аккуратность, точность, ответственность, организованность), которые лежат в основе технологической культуры личности, 28,2 % — назвали показатели исполнительности (умение организовывать рабочее место, соблюдать правила техники безопасности, умения грамотно выполнять технологические операции) как важные профессиональные качества рабочего. Важность овладения соответствующими знаниями и умениями, необходимыми для организации любой трудовой деятельности, наличия умений применения их на практике, технологически грамотное отношение к процессу трудовой деятельности отметили лишь немногие учителя.

С целью определения уровня мотивационно-ценностного компонента технологической культуры использовали различные методы исследования: анкетирование, педагогическое наблюдение, экспертную оценку, беседы и др. Уровень сформированности когнитивного компонента был установлен с помощью тестирования и анкетирования. Когнитивный компонент конкретизировался в процессе наблюдений за действиями студентов на занятиях и во внеаудиторное время (производственной и учебно-технологической практик) и на основе анализа продуктов их деятельности.

В целях повышения уровня сформированности технологической культуры у будущих учителей и подготовки их к проведению этой работы со школьниками на уроках технологии был внедрен в учебный процесс ТЭФ спецкурс «Основы технологической культуры». Его целью стало обобщение и систематизация всех полученных в различных учебных курсах знаний, умений и навыков, связанных с обучением и воспитанием учащихся в процессе преподавания курса «Технология». Данный спецкурс предусматривал решение следующих задач:

- формирование у студентов представления о сущности технологической культуры;

— вооружение их специальными теоретическими и методическими знаниями, связанными с формированием у школьников технологической культуры;

— ознакомление их с особенностями организации этого процесса, исходя из возрастных особенностей детей;

— формирование умений и навыков организации проектной деятельности и т.д.

Программа спецкурса предусматривала проведение лекционных и практических занятий, а также выполнение студентами целого ряда заданий в период производственной и учебно-технологической практик.

Практические занятия предусматривали овладение студентами ТЭФ знаниями и умениями формирования технологической, социальной и познавательной направленности личности ученика, а также воспитание у него общественно-субъектной позиции при выборе будущей профессиональной деятельности.

Для изучения процесса технологизации содержания профессионального образования, осуществляемого на ТЭФ, был использован анкетный опрос.

Результаты анкетного опроса студентов ТЭФ и преподавателей спецдисциплин показали, что после производственной практики значительно выше уровень сформированности технологической культуры студентов.

Анализ данных, полученных нами в ходе опытно-экспериментальной работы, наглядно показывает, что внедрение разработанной нами модели процесса формирования технологической культуры у студентов ТЭФ, учитывающей

требования гуманизации образования, позволяет повысить уровень сформированности технологической культуры студентов ТЭФ. Количество членов экспериментальной группы, имевших низкий уровень ее сформированности до формирующего этапа эксперимента, по основным показателям значительно снизилось, тогда как в контрольной группе изменения количества студентов с низким уровнем развития основных критериальных показателей незначительны. Число студентов, отнесенных нами к экспериментальной группе и находящихся на среднем уровне развития пяти основных показателей сформированности у них технологической культуры, после проведения соответствующей работы, предусматривающей усиление гуманистической и технологической направленности учебно-воспитательного процесса ТЭФ, на формирующем этапе эксперимента значительно увеличилось. Произошел в ходе эксперимента и количественный рост данных, характеризующих динамику развития уровня основных показателей сформированности технологической культуры у студентов экспериментальной группы. Это доказывает и то, что выбранные нами педагогические условия обеспечивают повышение уровня сформированности у студентов ТЭФ технологической культуры.

Полученные результаты позволяют сделать выводы о том, что повышению технологической культуры способствуют внедрение в учебный процесс спецкурсов в частности «Основы технологической культуры», а также производственная и технологическая практики.

#### Литература:

1. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика: Учебное пособие. — СПб.: Питер, 2008. — 304 с.
2. Новиков А.М. Проблемы гуманизации профессионального образования // Педагогика. 2000. — № 9. — С3—10.

## Педагогический потенциал духовно-нравственного воспитания студентов на основе гуманистических традиций (на примере православия) как фактор преемственности в русской национальной педагогике

Камалов Дмитрий Аркадьевич, аспирант

Ижевский государственный технический университет имени М.Т. Калашникова

*Перспективное направление современной отечественной педагогики связано с восстановлением духовных традиций в образовательно-воспитательной среде. Духовно-нравственное воспитание обеспечивает формирование целостной личности человека и предполагает формирование ее конструктивных отношений в социуме. Указывая на основные сферы жизнедеятельности студента, в которых происходит процесс духовно-нравственного становления его личности, — семью, Церковь, вуз, необходимо выявить их взаимодействие, так как в них переплетены государственные, народные, национальные и религиозные традиции.*

В современной педагогической науке существует мнение, что в России светское воспитание в вузах. Однако важно отметить, что привнесение гуманистических идеалов нравственности в воспитание студентов может при-

влекать в высшее образование лучшие традиции, которые позволят воспитать таких замечательных педагогов России как Ушинский, Сухомлинский, Шацкий и др., сделать русскую науку уважаемой во всём мире с помощью

таких учёных как Менделеев, Попов, Сикорский и др., воспитать русскую интеллигенцию Мандельштам, Гумилёв.

Актуальность данной темы определяется возрождением православных традиций, идеалов свободы, добра, справедливости и гражданственности в российском обществе. Сегодня высшее профессиональное образование ориентировано не только на формирование специалиста с высоким уровнем профессионального мастерства, способного к самосовершенствованию, развитию в будущей деятельности, к творческому, инновационному решению задач, воспитанию профессиональной культуры, а также на развитие духовно-нравственных качеств его личности через приобщение к высоким образцам русской культуры на основе православных традиций.

Анализ научно-педагогической литературы, диссертационных исследований в области образования выявил интерес к проблеме профессионального и личностного развития студентов на основе православных традиционных ценностей. Значимость нравственных ценностей для личностного становления будущего педагога показана в ряде работ, освещающих проблему формирования профессионализма будущего учителя (Н.В. Маслов) [4].

Формирование традиционных православных ценностей учащихся, студентов вуза в процессе обучения через предметную деятельность и в условиях общественной организации рассматривается в диссертационных исследованиях С.Н. Лукаша, Н.В. Маслова и др. [5].

Таким образом, актуальность предпринятого исследования определяется рядом существующих противоречий:

- на *социально-педагогическом уровне* выявлено противоречие между имеющейся потребностью общества в духовно-нравственной, патриотично воспитанной личности студента и недостаточной исследованностью проблемы формирования традиционных духовно-нравственных ценностей у студентов в процессе обучения в вузе;

- на *научно-педагогическом уровне* выявлено противоречие между необходимостью формирования у студентов вуза традиционных ценностей как элемента профессиональной культуры и практическим отсутствием научно обоснованных разработок по данному направлению в теории педагогики;

- на *научно-методическом уровне* установлено противоречие между различными научными подходами к проблеме формирования традиционных ценностей и недостаточной разработанностью путей и способов моделирования процесса их формирования у студентов вуза.

Выявленные противоречия позволяют сформулировать проблему дальнейшего исследования, которая заключается в поиске и научном обосновании педагогических условий, обеспечивающих формирование традиционных духовно-нравственных ценностей у студентов на основе православных традиций. Из вышеизложенного следует, что одной из основных задач высшего профессионального образования является не только организация и обеспечение процесса обучения человека профессии, но

и воспитание как личности, умеющей нести ответственность за результаты своей деятельности.

Инновационный подход к идее рассмотрения системы преподавания высшего профессионального образования можно сформировать через внедрение интеллектуальных систем, реализующих черты человеческого интеллекта, в формирование гуманистических принципов обучаемых.

Иными словами, возможно ли создать компьютерную систему, которая даст возможность осилить задачи образования, решение которых человеком в реальное время невозможно? Например, задачу настолько идеальной оптимизации лекции, что большинство людей в аудитории будет запоминать 85–90% информации, в то время как известно, что в общем случае человек запоминает не более 30% принципиально новой для него информации.

Когнитивные рассуждения, таким образом, обязательно должны иметь основу, так как для человеческого поведения всегда существует раздражитель. В лучшем случае этой основой служит гуманизм. С философской точки зрения, по словам Мартина Хайдеггера, классического представителя теории экзистенциализма, «логика» возникает со времен софистики и Платона как «санкция на техническую интерпретацию мышления» [6].

Цель данной работы — выявление возможности духовно-нравственного воспитания студентов на основе гуманистических традиций (на примере православия).

В исследовании применяли «Методику изучения ценностей» Ш. Шварца для определения системы и структуры ценностей студентов, мотивационно-ценностного и деятельностно-поведенческого компонента, выявление групповых интегрирующих ценностей осуществлялось по «Методике анализа ценностно-ориентационного единства в коллективе» группы авторов — М.И. Марьина, С.И. Ловчана, И.В. Иванихиной, С.Г. Шмаковой, а также авторскую методику для определения влияния религиозного компонента на моральные качества людей.

В работе рассматривается духовно-нравственное воспитание студентов на основе гуманистических традиций именно на примере православия, так как необходимо было исследовать возможности воспитания студентов не только на основе течения, имеющего перспективу идеалистического краха, но и на основе течения, хоть и религиозного, категорически не имеющего такой перспективы. Идею краха гуманизма в своих выступлениях и произведениях отображал русский писатель Александр Исаевич Солженицын. В одном из интервью телеканалу «Россия» он говорил, что это течение вобрало в себя все основные понятия из Библии, но «обошло стороной» самого Бога. В связи с этим, утверждал он, гуманизм дает трещину.

Сегодня основной целью развития системы непрерывного обучения на уровне учебных заведений высшего профессионального образования, в условиях реализации ФГОС, становится воспитание творчески активной, социально адаптированной, профессионально компетентной и конкурентоспособной личности.



Важно отметить, что главным проблемным фактором развития системы непрерывного профессионального образования в условиях реализации ФГОС в учреждениях высшего профессионального образования, считается переориентация их деятельности с узкопрофессиональных, технократических целей, на социально-значимые, гуманистические цели образования. Цели, выполнение которых основано на уважении и доверии к личности, обладающей умениями и способностями анализировать информацию и принимать оптимальные решения, к самообразованию и самовоспитанию.

Основной идеей модернизации профессионального образования в России в условиях реализации ФГОС является создание устойчивого механизма развития, «...обеспечивающего соответствие образовательных результатов профессиональной подготовки специалистов требованиям потребителей образовательных услуг, производства, регионального и отраслевых рынков труда» [3, с. 7].

Государственная политика в образовании, законодательно закреплённая в основных нормативных документах (Закон РФ от 10.07.1992 N 3266-1 (ред. от 18.07.2011) «Об образовании»; Закон УР от 15.12.2009 N 64-РЗ «О реализации полномочий Удмуртской Республики в сфере образования» (принят Государственным Советом УР 08.12.2009 N 356-IV)) определяющих развитие российской системы образования на ближайшие годы, в качестве основных приоритетов выделяют доступность и высокое качество образования, экономическую и управленческую эффективность образовательной системы, ее обеспеченность высокопрофессиональными кадрами.

Сегодня, в рамках по своей сути светского государства, не нарушая Конституции и Законов «Об образовании» (1996 г.) и «О свободе совести и религиозных объединениях» (1997 г.), появилась уникальная возможность использовать великие ценности православного христианства в процессах обучения и воспитания (Федеральная целевая программа развития образования на 2011–2015 годы).

Между Русской Православной Церковью и Министер-

ством образования и науки РФ в последнее время наметилась тенденция к более полному взаимопониманию и сотрудничеству по многим вопросам [1, с. 3].

Святость задает особую норму жизни человека. Нормой становится его постоянный рост, постоянное развитие, или, по словам В.П. Зинченко, «развитие как нормы» [5, с. 72]. «Человеком нельзя быть, — заметил А.А. Ухтомский, — им можно лишь делаться» [8, с. 492]. Показателем развития является сам человек — то, как он меняется по сравнению с собой. Это уже не только развитие как «организма», а личная история человека, которая вплетается в историю человечества [6, с. 245].

Православная педагогика позволит обучающимся повысить ответственность за результаты своего труда, поднять уровень этической компетентности.

Главная задача православной педагогики сегодня — это возвращать человеку ранее утраченное им духовное достоинство. А для этого нужно духовно-нравственно просвещать людей, а также приобщать их к христианским семейным ценностям.

Православная культура и духовно-нравственное воспитание позволят будущему специалисту овладеть знаниями великой традиции духовно-нравственного воспитания подрастающих поколений в России, освоить содержание духовного наследия нашей страны, получить знания в области методики воспитательной деятельности.

Занятия должны проводить высококвалифицированные специалисты в области духовно-нравственного воспитания.

Становление личности в условиях реализации ФГОС, духовное созревание молодого человека, кроме того, является прямой предпосылкой создания им крепкой православной семьи, которая станет для него и опорой, и поддержкой в будущем.

В заключении стоит отметить, что только традиционная православная культура сформирует у будущего специалиста необходимые моральные качества и ценности, так необходимые нашему обществу сегодня.

#### Литература:

1. Пресс-релиз Министерства образования РФ от 18.12.2002 «Об изучении в школах «Основ православной культуры»» // Министерство образования РФ — М.: МО РФ 2010. — Режим доступа: <http://mon.gov.ru/>
2. Громыко, М.М. О воззрениях русского народа / М.М. Громыко, А.В. Буганов. — М.: Паломник, 2000. — 540 с.
3. Данилевский, Н.Я. Россия и Европа / Н.Я. Данилевский; сост. С.А. Вайгачева. — М.: Книга, 1991. — 573 с.
4. Маслов, Н.В. Православное воспитание как явление русской педагогической культуры. На материале трудов схиархимандрита Иоанна (Маслова): дисс. ... докт. пед. наук / Н.В. Маслов. — Курск, 2004. — 502 с.
5. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии: учеб. пособие для вузов рек. МО РФ / С.Л. Рубинштейн. — СПб.: Питер, 2006. — 705 с.
6. Мартин Хайдеггер «Бытие и время». — Письмо о гуманизме. Москва, издательство «Республика», 1993. — 125 с.
7. Психология и этика: опыт построения дискуссии / отв. ред. Б.С. Братусь. — Самара: Бахрах, 1999. — 128 с.
8. Лукаш, С.Н. Воспитание подрастающих поколений в традициях и инновациях культуры казачества юга России: дисс. ... докт. пед. наук / С.Н. Лукаш. — Ростов-на-Дону, 2010. — 496 с.
9. Ухтомский, А.А. Интуиция совести / А.А. Ухтомский. — СПб.: Петербургский писатель, 2002. — 528 с.

## Информационные технологии как средство совершенствования профессиональных компетенций в естественнонаучном образовании

Клименко Елена Васильевна, кандидат педагогических наук, доцент

Тобольская государственная социально-педагогическая академия им. Д.И. Менделеева

Работа экспериментатора (лаборанта-аналитика, лаборанта физико-химических, механических и экологических испытаний и др.) обязательно содержит этап математической обработки результатов проведенных измерений. Высокое качество современной аппаратуры не исключает этой части профессиональной деятельности, а лишь облегчает технику вычислений.

Методика математической обработки экспериментальных результатов подробно излагается в различных пособиях. Несмотря на имеющуюся обширную библиотеку математической литературы, лаборанты-практики, приступающие к проведению лабораторных диагностик, находятся в сложном положении. Для грамотной обработки результатов измерений им необходимы специальные знания по прикладной математике, что требует серьезной предварительной подготовки: строгое математическое обоснование методов обработки результатов измерений базируется на теоремах математического анализа, на теории вероятностей и других разделах высшей математики.

Однако в последние годы для обработки экспериментальных результатов стали широко доступными современные информационные технологии, специализированные программные пакеты, которые автоматизируют процедуру обработки результатов эксперимента. Эти программные средства предполагают минимальный пользовательский уровень и определенный уровень лишь начальной математической подготовки пользователя.

Сложившаяся ситуация привела к необходимости создания определенного тренинга по методике элементарной обработки экспериментальных результатов средствами современных информационных технологий. Поэтому был создан практико-ориентированный курс «Обработка результатов лабораторных диагностик».

Данный курс в большей мере направлен на формирование навыков оперативной обработки результатов лабораторного эксперимента. При этом тематика курса определена и потребностями современного производства: в настоящее время используются только жесткие методики оценки результатов, проведение которых требует значительных затрат времени.

Настоящий курс разработан для факультета повышения квалификации и дополнительного профессионального образования. Слушателями этого курса могут быть сотрудники лабораторий различных предприятий и организаций, профессиональная деятельность которых связана с проведением обработкой результатов анализа, проведения исследований, осуществления мониторинга различных параметров исследуемых процессов. Данный

курс также может быть рекомендован для начинающих студентов различных направлений подготовки, обучающихся по естественно научным и техническим профилям. Знания и умения, полученные на этих занятиях, позволяют расширить диапазон компетенций будущих специалистов по означенным профилям, подготовить студентов к эффективной учебно-исследовательской деятельности в рамках предметной подготовки, интенсифицировать процесс формирования навыков владения современными программными средствами, необходимыми для качественной организации профессиональной деятельности. Кроме того, курс «Обработка результатов лабораторных диагностик» может быть рекомендован учащимся старших классов в рамках профильной подготовки.

Такая универсальность данного курса объясняется

- минимальными требованиями к подготовке, которым должны соответствовать слушатели перед началом его освоения;
- доступностью излагаемого материала;
- вариативностью содержательного наполнения выполняемых заданий.

Для прохождения обучения по данному курсу слушатели любой категории должны обладать элементарными навыками по работе с персональным компьютером и программным обеспечением: включение/выключение персонального компьютера, работа с объектами в операционной системе Windows (файлы, папки, меню, панель инструментов, кнопка Пуск, оконный интерфейс и др.).

Излагаемая на занятиях теория сопровождается мультимедийными презентациями, содержащими демонстрацию изучаемых возможностей, и многочисленными примерами применения данной теории на практике.

В частности, для рассмотрения в качестве примеров на компьютерных практических занятиях для действующих лаборантов — сотрудников предприятий и организаций, — предлагаются расчётные схемы, шаблоны и сценарии, создаваемые ими для автоматизации ежедневной профессиональной деятельности на рабочем месте. Такие примеры могут иметь узкую специализацию и их предметное содержание может быть не достаточно понятным для других категорий слушателей.

Для студентов младших курсов в качестве примеров приводятся задания из предметной области по их профилю подготовки. Например, для студентов, обучающихся по направлению «Биология», можно предлагать задания по измерению динамики хода температур, численности растений или животных на равных промежутках маршрута, измерения длительности того или иного поведенческого акта животного или частоты проявления определенных

действий, доли определенной формы активности в бюджетах времени различных животных одного вида и т.п. Для этой категории слушателей курса важным аспектом является построение имитационных математических моделей экспериментально-аналитическим методом:

- разработка концептуальной модели на основе предварительных литературных и экспериментальных данных (выбор переменных и параметров, формулировка основных предпосылок и гипотез о структурных связях и взаимодействиях с окружающей средой и др.);

- структурная идентификация математической модели;

- параметрическая идентификация математической модели как непосредственно по экспериментальным данным, так и на персональном компьютере;

- проверка качества аппроксимации экспериментальных данных, использованных для поиска коэффициентов математической модели;

- проверка адекватности математической модели по независимым экспериментам;

- анализ чувствительности модели по параметрам.

Для учащихся старших классов школы можно привести в качестве примеров несколько знаменитых экспериментов, которые привели ученых к важнейшим открытиям. Например, можно рассказать о том, как Грегор Мендель проводил длительный эксперимент по скрещиванию самоопыляющегося сорта гороха. Данный эксперимент занял большой промежуток времени, требовал больших и точных математических просчетов, которые позволили Менделю вывести свои знаменитые законы. Далее целесообразно продемонстрировать вычисления, сопровождающиеся для наглядности построением графиков и диаграмм, приводящие к определению аналогичных зависимостей. Таким образом, табличный процессор для данной категории слушателей выступает как мощное средство реализации многих задач, стоящих перед юными исследователями на начальном этапе их учебно-исследовательской деятельности.

Курс рассчитан на 72 часа, из которых по плану 10 часов — теоретические занятия, 30 часов — практические (лабораторные) занятия под руководством преподавателя, 32 часа самостоятельная аудиторная работа. Самостоятельная работа является аудиторной и предназначена для углубления знаний по определенным темам на основе методических рекомендаций и консультаций преподавателя по подготовке и выполнению индивидуальных заданий. Практические (лабораторные занятия) запланированы к проведению в компьютерном классе, оснащённом соответствующим программным обеспечением (электронный табличный процессор).

Для констатации эффективности и успешности усвоения материала курса предусмотрен текущий контроль знаний, умений и навыков. Поэтому в рамках аудиторной самостоятельной работы запланировано выполнение индивидуальных заданий-проектов.

Целью настоящего курса является освоение распространенных методов статистической обработки данных и

приближенных вычислений, ознакомление с основными численными методами диагностики лабораторных измерений. Приобретенные навыки позволят проводить числовые оценки решения многих профессиональных задач лаборанта, использовать на практике методы математической статистики, реализовывать методики диагностики с использованием функционального аппарата современных информационных технологий.

Задачи курса:

- сформировать компетентности в области использования возможностей современных информационных технологий в лабораторной практике;

- обучить использованию и применению средств современных информационных технологий в профессиональной деятельности лаборанта;

- ознакомить с приемами и методами использования электронных таблиц при проведении разных видов диагностик, реализуемых в процессе лабораторных экспериментов.

В результате изучения курса слушатели должны знать приемы и методы использования электронных таблиц для реализации задач лабораторного исследования; уметь использовать возможности электронных таблиц в своей профессиональной деятельности; владеть методикой использования электронных таблиц в предметной области; иметь представление о возможностях практической реализации задач диагностического содержания в электронных таблицах, обеспечивающих автоматизацию ввода, накопления, обработки, передачи, оперативного управления эмпирической информацией; уметь использовать электронные таблицы в целях математического моделирования и исследования задач профессиональной деятельности.

Теоретическое и практическое обучение проводится по следующим разделам и с соответствующим содержательным наполнением:

Раздел 1. Современные информационные технологии в обработке результатов лабораторных диагностик

Виды экспериментальной (опытной) информации, её характеристики. Обзор современных информационных технологий, автоматизирующих обработку результатов лабораторных диагностик.

Раздел 2. Общая характеристика и функциональные возможности электронных таблиц

Понятие электронной таблицы. Общая характеристика интерфейса. Технология ввода данных. Формулы, функции, мастер функций. Графические возможности электронных таблиц для представления числовой экспериментальной информации.

Раздел 3. Средства структуризации и первичной обработки экспериментальной информации

Основные приёмы подготовки эмпирической информации к расчётам с помощью электронных таблиц. Измерения и погрешность результата. Прямые, косвенные, неравноточные измерения. Схемы-шаблоны подготовки данных к расчётам.

Раздел 4. Анализ результатов лабораторного эксперимента

Обзор возможностей математических, статистических, логических, инженерных функций для анализа фактических зависимостей, полученных в ходе эксперимента. Функциональное наполнение Пакета Анализа.

Раздел 5. Возможности электронных таблиц для реализации задач численного моделирования

Моделирование оптимизационных ситуаций. Возможности инструмента Поиск решения для определения оптимальных характеристик протекания эксперимента. Статистическая обработка данных и прогнозирование: регрессионный и корреляционный анализ, анализ временных рядов. Аналитическое и графическое представление результатов.

Занятия лабораторного практикума подкрепляют изучение отдельных разделов курса и направлены на формирование устойчивых умений оперирования числовой информацией экспериментальной деятельности естествоиспытателя.

В частности, при изучении раздела «Общая характеристика и функциональные возможности электронных таблиц» лабораторные занятия предусматриваютработку умений в области технологии обработки числовой информации в электронных таблицах: ввода данных, преобразование данных; произведение расчётов с помощью формул: абсолютные, относительные ссылки, использование функций; использование графических возможностей электронных таблиц для представления эмпирических зависимостей.

При изучении раздела «Средства структуризации и первичной обработки экспериментальной информации» слушатели курса выполняют лабораторные работы по созданию схем и шаблонов для подготовки данных к расчётам; по разработке сценариев методик расчёта характеристик лабораторного диагностирования.

Изучение раздела «Анализ результатов лабораторного эксперимента» предусматривает формирование навыков использования математических, статистических, логических, инженерных функций для анализа фактических зависимостей, полученных в ходе эксперимента, а также реализации возможностей Пакета Анализа для получения характеристик лабораторного диагностирования.

Осознанность изучения раздела «Возможности электронных таблиц для реализации задач численного моделирования» подкрепляется рассмотрением на занятиях лабораторного практикума возможностей инструмента Поиск решения для определения оптимальных характеристик протекания эксперимента; проведением статистической обработки данных; прогнозированием изменений результатов эксперимента. Аналитическое и графическое представление результатов подтверждает или опровергает выдвигаемые гипотезы.

В качестве программного средства для выполнения заданий компьютерных лабораторных работ данного курса используется Microsoft Excel как наиболее рас-

пространённый табличный процессор офисного пакета Microsoft Office, которым владеет сейчас практически каждый специалист. В качестве программного средства может использоваться табличный процессор Calc, входящий в состав свободно распространяемого офисного пакета OpenOffice.org.

Табличный процессор предоставляет возможность задать: поле переменных задачи (определить условные обозначения элементов, задать их начальные значения, единицы измерения и ограничения на допустимые значения переменных); поле правил, в котором записываются математические операции между заданными переменными (арифметические и логические выражения, условные переходы); способ решения задачи (прямые расчеты, итеративный поиск решения, оптимизация по параметру методом многомерного поиска); способ представления результатов (графический, числовой, таблицы и т.п.).

При работе с системой пользователь выбирает из главного меню поле, в которое вводит информацию. Поле системы — это таблица, обычно занимающая часть экрана. Различные таблицы могут быть видны одновременно. При этом пользователь задает переменные, записывает математические операции, которые необходимо произвести между этими переменными, тип решаемой задачи, способ выбранной информации. Он может варьировать начальные значения переменных и одновременно видеть результаты вычислений. В таком режиме используют ПК как интеллектуальный калькулятор, делающий вычисления по формулам. Однако, в рамках даже простейшего примера перед пользователем открываются богатые возможности моделирования: изменения одних исходных данных при фиксации других, внесения дополнительных ограничений на возможные значения, введения в систему дополнительных логических условий и т.д. Гибкость и удобство задания различных ограничений и модификаций модели процесса не может сравниться с необходимостью модифицировать процедуру расчета частотной характеристики каждый раз по написанному пользователем сценарию.

Фактически возможности программных средств такого рода очень велики: если пользователь может задавать математическую модель, то он получит все результаты, ни разу не прибегнув к программированию. Ему необходимо только запомнить относительно простой набор правил записи математических выражений и иметь навыки в работе с такой системой.

Обычно в табличных процессорах введены развитые средства статистической обработки данных и диагностики стояний. Например, если в рамках введенных ограничений не удастся найти решения задачи, то пользователю будет сообщено об этом. Практика показывает, что с помощью табличного процессора удастся решить более половины типичных расчетных задач лабораторных диагностик, встающих перед естествоиспытателем, при этом процесс диагностики ускорится в десятки, сотни раз.



*Литература:*

1. Костылев А.А., Миляев П.В., Дорский Ю.Д. Статистическая обработка результатов экспериментов на ПК. — М.: Энергоатомиздат, 2011. — 304 с.

## О внедрении деятельностных технологий на занятиях по иностранному языку на неязыковых специальностях вуза

Коваленко Алла Валериевна, кандидат педагогических наук, доцент  
Сургутский государственный педагогический университет

Одна из проблем профессиональной подготовки специалистов связана с противоречием между теоретическим и предметным характером обучения и практическим межпредметным характером реальной профессиональной деятельности. Анализ качества подготовленности специалистов свидетельствует о том, что выпускники учебных заведений, в т.ч. и вузов не всегда способны полученные теоретические знания применить в своей практической деятельности. Совершенствование профессиональной практической подготовки предполагает, во-первых, обеспечение ее полноты (практической подготовки к выполнению всех основных профессиональных функций), во-вторых, ее целостности (готовности к выполнению не только отдельных операций, но и целостной деятельности от начального этапа до анализа результатов).

Поиск путей повышения качества специалистов к практической профессиональной деятельности привел к созданию деятельностных технологий. Новый федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) предполагает поворот от «знаниевой» парадигмы к «деятельностной» [1]. В основе стандартов образования нового поколения лежит системно-деятельностный подход. Цель системно-деятельностного подхода — развитие личности. В основе технологии деятельностного подхода лежит непосредственное участие студента в учебном процессе в качестве субъекта учения. Основной принцип деятельностного подхода состоит в том, что знания не преподносятся в готовом виде, студенты получают информацию, самостоятельно участвуя в исследовательской деятельности. Задача преподавателя при введении или отработке материала состоит не в том, чтобы все доступно объяснить и рассказать. Преподаватель должен организовать исследовательскую работу студентов, чтобы они сами нашли решения проблемы, отработали в речи, например, грамматические и лексические структуры. Для активизации познавательной и практической деятельности студентов на занятиях можно использовать разнообразные приёмы, формы и методы организации учебно-воспитательного процесса. Использование деятельностного подхода формирует мотивацию студентов к изучению предмета, создаёт положительный эмоциональный фон занятия. Приемы работы могут быть

разнообразны: игровые формы деятельности при введении и закреплении новой лексики, использование наглядности, активизация речевой деятельности с помощью разнообразного дидактического и раздаточного материала, применения компьютерных технологий и т.д.

Проведя небольшой опрос среди преподавателей иностранного языка нашего университета, на предмет использования деятельностных технологий, можно констатировать следующее:

- на занятиях преподаватели используют ролевой игры, которые предполагают самостоятельное языковое поведение, выбор лексики, интонаций и стиля поведения в заданной ситуации. Студенты выбирают роли, обыгрывая жизненные ситуации;

- проводятся также деловые игры (модель взаимодействия людей в процессе достижения некоторой цели) и дискуссия (спор, обсуждение, упорядоченный обмен мнениями) и т.д.

В частности, в рамках деятельностного подхода на занятиях иностранного языка применяется также работа в парах. Примеры методик парной работы:

*Использование метода Ривина А.Г.* Каждый студент получает тему и прорабатывает ее по частям в парах сменного состава. Названия частей записывается в тетрадь. После проработки всего текста студент выступает по теме.

*Обратная методика Ривина А.Г.* используется при составлении тем или как подготовка к пересказу текста по плану. Каждый студент получает подробный план своей темы. Его задача — по плану восстановить содержание темы по текстам, которые имеют разные студенты.

*Методика взаимопередачи тем* предназначена для организации изучения теоретического учебного материала на основе работы студентов в парах. 1 студент пары повторяет одно правило, 2 студент второе правило. Сначала 1 объясняет, напоминает, учит второго, проверяет уровень его понимания. Потом студенты меняются ролями.

*Методика взаимотренажа.* Эта методика предназначена для организации процессов повторения, закрепления, тренировки. На специальных карточках оформляются 5–6 упражнений с ответами. Один студент имеет при себе карточку с ответами, а другой — без ответов.



*Методика взаимопроверки индивидуальных заданий.* Индивидуальные задания представляют собой набор карточек, включающий все типы вопросов. Студенты, работая в парах, отвечают на вопросы. Первый студент задаёт вопрос, второй отвечает. У первого студента есть объяснения ответов.

Также преподавателями на занятиях используются методы групповой работы:

*Метод «разрезанной информации».* Формируются команды студентов, каждому из студентов предоставляется только часть информации, необходимой для выполнения какой-либо учебной задачи. Студентам приходится по очереди учить друг друга и помогать друг другу.

*Метод «учимся вместе».* В разных группах студенты работают над темой или лексикой. После этого группы сравнивают результаты своей работы.

*Метод проектов.* Студенты ищут информацию, которая нужна им для выполнения и презентации своей работы.

Также одной из форм реализации деятельностного подхода является «станционный метод». Данный метод решает задачу отхода от традиционного сидения за столом, так как студенты имеют возможность двигаться в процессе выполнения заданий. Практически воплощается идея выполнения заданий каждым студентом в его собственном темпе. Работа нацелена на результат. Необычность оформления и оценивания результата (контроль осуществляется второй группой студентов, а баллы выставляются в маршрутные листы) присутствует фактор мотивации и релаксации. Преподаватель направляет действия студентов, выполняя функцию консультанта.

Еще одна из деятельностных технологий, используемая на занятиях — это технология развития критического мышления. Например, прием «Дерево предсказаний» заимствован у американского учителя Дж. Белланса, работающего с художественным текстом. Этот прием актуален для занятий по домашнему чтению, который помогает строить предположения по поводу развития сюжетной линии в рассказе. Цель занятия с использованием данного приема — формирование нестандартного мышления, умения отличать вероятные ситуации от тех, которые никогда не могут произойти.

Правила составления дерева предсказаний:

1 этап — преподаватель предлагает студентам высказать предположения (предсказания) по какой-либо теме (например, по материалу, который предполагается изучить на данном занятии).

2 этап — студенты озвучивают идеи и предположения. Все версии (правильные и неправильные) преподаватель записывает на доску, задавая при этом вопрос: все ли согласны с этими идеями? Если появляются противоречивые мнения, на доске фиксируются и альтернативные идеи. На доске предположения студентов визуализируются по предложенной слева схеме, где: ствол дерева — тема, ветви — предположения, которые ведутся по двум основным направлениям — «возможно» и «веро-

ятно» (количество ветвей не ограничено), листья — обоснование этих предположений, аргументы в пользу того или иного мнения. Дерево предсказаний может выглядеть в виде кластера. Использовать классический вариант не обязательно.

3 этап — после изучения новой темы нужно вновь вернуться к «дереву предсказаний» и проверить, оправдались ли предположения студентов.

Также необходимо отметить, метод «шести шляп мышления», который используется для разностороннего анализа каких-либо явлений, для проведения занятия по обобщению опыта (после изучения достаточно большой темы и т.д.). В практику развития мышления метафору шести шляп ввел известный психолог Эдвард де Боно. Выражение «put on your thinking hat (cap)» (дословно: надень свою мыслительную шляпу) на русский язык можно перевести как «призадуматься, поразмыслить». Обыгрывая этот оборот, Э. де Боно предлагает «поразмыслить» шестью различными способами. Группа студентов делится на шесть подгрупп. Каждой группе вручается одна из шести шляп. Причем, можно использовать настоящие разноцветные шляпы. Каждой подгруппе предлагается представить свой опыт, свои впечатления и мысли исходя из цвета шляпы.

Рефлексия в «шести шляпах» может осуществляться не только в подгруппе, но и индивидуально. Этот метод побуждает студентов к разнообразной, «разноцветной» оценке изученного и пережитого, что и является одной из важных характеристик критического мыслителя. Эти оценки могут быть ценны сами по себе, а могут быть использованы при написании заключительного эссе. Но следует помнить, что важная задача фазы рефлексии — определение направлений для дальнейшего развития.

*Белая шляпа* — мыслим фактами, цифрами. Без эмоций, без субъективных оценок. Только факты!!! Можно цитировать чью-то субъективную точку зрения, но бесстрастно, как цитату. Пример: «Какие события произошли в этой книге?», «Перечислите героев романа» и т.д.

*Желтая шляпа* — позитивное мышление. Необходимо выделить в рассматриваемом явлении позитивные стороны и (!!!) аргументировать, почему они являются позитивными. Нужно не просто сказать, что именно было хорошо, полезно, продуктивно, конструктивно, но и объяснить, почему. Например, «Наиболее эффективным решением экологической проблемы в Западной Сибири будет ..., потому что...».

*Черная шляпа* — противоположность желтой шляпе. Нужно определить, что было трудно, неясно, проблематично, негативно, вхолостую и — объяснить, почему так произошло. Смысл заключается в том, чтобы не только выделить противоречия, недостатки, но и проанализировать их причины. «Эта грамматическая тема осталась для нас непонятной, потому что мы мало выполняли упражнений по этой теме».

*Красная шляпа* — эмоциональная шляпа. Нужно связать изменения собственного эмоционального состояния

с теми или иными моментами рассматриваемого явления. С каким именно моментом занятия (серии занятий) связана та или иная эмоция? Не нужно объяснять, почему Вы пережили то или иное эмоциональное состояние (грусть, радость, интерес, раздражение, обиду, агрессию, удивление и т.д.), но лишь осознать это. Иногда эмоции помогают нам точнее определить направление поиска, анализа.

*Зеленая шляпа* — творческое мышление. Задайтесь вопросами: «Как можно было бы применить тот или иной факт, метод и т.д. в новой ситуации?», «Что можно было бы сделать иначе, почему и как именно?» и др. Эта «шляпа» позволяет найти новые грани в изучаемом материале.

*Синяя шляпа* — философская, обобщающая шляпа. Те, кто мыслит в «синем» русле, старается обобщить высказывания других «шляп», сделать общие выводы, найти обобщающие параллели и т.д. Группе, выбравшей синюю шляпу, необходимо все время работы поделить на две равные части: в первой — походить по другим группам, послушать, что они говорят, а во второй — вернуться в свою «синюю» группу и обобщить собранный материал. За ними последнее слово.

В основе всех этих приёмов и методов лежат следующие принципы деятельностного подхода:

— принцип минимакса — освоение материала на максимальном уровне и обеспечение усвоения на уровне минимума (государственного стандарта знаний);

— принцип деятельности — заключается в том, что студент, получает знания не в готовом виде, а ищет их сам осознанно;

— принцип психологической комфортности — создание на занятиях доброжелательной атмосферы, развитие диалогических и монологических форм общения;

— принцип вариативности — формирование способностей к выбору вариантов;

— принцип творчества — приобщение студентов к творческой деятельности.

И в заключение необходимо отметить, что роль преподавателя на таких занятиях огромна так, как он должен построить занятие так, чтобы передать часть своих функций студентам, найти причины неудач, использовать проблемные формы обучения, показать студентам критерии оценки и самооценки, отслеживать реальный рост знаний каждого студента, принимать его мнение, обучая правильным формам выражения мнения, создавать атмосферу сотрудничества и хорошего психологического климата.

#### Литература:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование: [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.pgfu.ru/education/standarts/mag/Pedagogicheskoe%20obrazovanie.pdf>

## Влияние психосоциального здоровья на мотивацию обучения студентов

Паукова Анна Михайловна, аспирант

Российская международная академия туризма (г. Химки)

*В статье рассматривается вопрос о влиянии психосоциального здоровья студентов на мотивацию обучения. Исследованием были охвачены учащиеся первого и четвертого курсов гуманитарных специальностей, результаты которого представлены в данной статье. Выявлены статистическими методами обработки данных взаимосвязи показателей психосоциального здоровья (самоуважения и самооценки) с мотивацией обучения.*

**Ключевые слова:** психосоциальное здоровье, мотивация к обучению, самоуважение, самооценка.

*The article looks into a matter of impact of psychological health on students' motivation for education. First- and fourth-year students of faculty of arts have been covered by a research. Results of the research are presented in this article. Experimental statistics have revealed relationships between psychological health (self-respect and self-appraisal) records and motivation for education.*

**Key words:** psychological health, motivation for education, self-respect, self-appraisal.

Мотивация относится к наиболее важному фактору, способствующему учебной деятельности студентов и определяющему пути их профессионального становления. В последние годы все чаще учение рассматривают как активную деятельность обучающегося по самоизменению,

где наиболее важным становится умение учащегося организовать свою самостоятельную учебную работу, а на плечи преподавателей возлагаются функции введения их в учебную деятельность, направления и ориентирования в приобретении знаний, оказании консультационной по-

мощи и т.д. Но, помимо этого, немаловажным остается и учет тех факторов, которые оказывают влияние на эффективность обучения молодежи.

Эффективность обучения молодежи во многом зависит от изучения факторов, которые, в свою очередь, могут либо положительно, либо отрицательно повлиять на мотивационную составляющую учебной деятельности. Как показывают исследования, к таким факторам относятся и особенности семейного воспитания и его приоритетов, и социальное окружение молодежи, и их социальные контакты, а также и личностные факторы: самооценка, уверенность в себе, в своих возможностях, эмоционально-чувственные переживания, уровень притязаний и стремлений, ценностные ориентации.

Особенности семейного воспитания накладывают отпечаток на формирование психики, а существующие взаимоотношения накладывают отпечаток на формирование потребностно-мотивационной системы, социальных стереотипов, так как семье принадлежит особая роль в формировании мировоззрения и поведения индивида.

Социальное окружение и социальные контакты влияют на удовлетворение личностью своих вторичных потребностей (первичные потребности заложены генетически, а вторичные вырабатываются в ходе познания и обретения жизненного опыта), достижению поставленных целей, формированию социальной активности личности, так как, погружаясь в ту или иную социальную группу, человек становится носителем ее правил.

Результативность учебной деятельности обучающегося зависит от приложенных им усилий, от характерных личностных особенностей и возможностей, а также от развития самоопределения, самоактуализации, самореализации.

А.М. Новиков утверждает, что «самоопределение — это основанный на свободном волеизъявлении выбор индивидом своего жизненного пути, своего места в обществе, образа жизни и видов деятельности, а также линии поведения в проблемных и конфликтных ситуациях. Самоактуализация — стремление человека к возможно более полному выявлению и развитию своих личностных возможностей» [1].

А. Маслоу считает, что самоактуализация проявляется себя «через увлеченность значимой работой»; К. Ясперс связывает самореализацию с «делом», которое делает человек. И.С. Кон говорит, что самореализация проявляется через труд, работу и общение. П.Г. Щедровицкий отмечает, что «смысл самоопределения в способности человека строить самого себя, свою индивидуальную историю, в умении постоянно переосмысливать собственную сущность» [5].

Приведенные определения неразрывно связаны с личностной самооценкой, обращением личности к рефлексивным процессам, с ее мотивационной сферой, а также, по мнению психологов, имеют непосредственное отношение к состоянию психосоциального здоровья, которое понимается как жизнеспособность индивида, обеспе-

ченная полноценным развитием и функционированием психического аппарата. Психосоциальное здоровье включает в себя психическое, эмоциональное, социальное, интеллектуальное и духовное здоровье. Как известно, доминирующая причина нарушений психосоциального здоровья — недостаточная зрелость личности, что проявляется в недостаточно высокой самооценке, достоинстве, неумении управлять своими эмоциями, преодолевать напряжение и тревожность, конструктивно разрешать конфликты [2].

В контексте данной статьи мы рассматриваем учащихся студенческого возраста, которые, согласно психосоциальным стадиям развития, выделенным Эриком Эриксоном, соответствуют стадии юности (студенты 1 курса, 18–20 лет) и стадии молодости (студенты 4 курса, 20–22 года): «Юность — это возраст окончательного установления доминирующей позитивной идентичности Эго. Именно тогда будущее, в обозримых пределах, становится частью сознательного плана жизни» [4]. Юношескому возрасту ученым отведено особое значение, так как считал его центральным в формировании психологического и социального благополучия человека, когда он сталкивается с новыми социальными ролями и связанными с ними новыми требованиями, а восприятие себя молодым должно подкрепляться межличностными взаимоотношениями. И от того, насколько благополучно протекает этот период, и какие социальные факторы при этом оказывают на него влияние, зависит успешность перехода в стадию молодости, которая относится ученым к формальному началу взрослой жизни, связанной с периодом получения профессии.

Наше исследование было направлено на изучение взаимосвязи показателей психосоциального здоровья, а именно самооценки, самоуважения с мотивационной направленностью в обучении у современной студенческой молодежи. Для этого нами были использованы методы: а). опроса — для оценки самоуважения (осознание своего «я» и последующий анализ соответствия «я» — имеющегося и «я» — идеального); б). тестирования — для изучения уровня общей самооценки; в). анкетирования — для определения мотивации обучения в вузе (методика Т.И. Ильиной) и изучения мотивов учебной деятельности студентов (методика А.А. Реана и В.А. Якунина). В исследовании приняли участие студенты первых (128 человек, из них 78 девушек и 50 юношей) и четвертых курсов (102 человека, из них 69 девушек и 33 юноши) гуманитарных специальностей.

Общее самоуважение оценивалось баллами от 0 до 20, где набравшие от 0 до 10 были отнесены к группе низкого самоуважения (7,8% от общего числа студентов первого курса составили группу с низким уровнем самоуважения, а именно это были девушки), а остальные, набравшие от 11 до 20 баллов, — к группе с высоким уровнем самоуважения. Согласно психологическим исследованиям, самоуважение складывается из чисто эмоционального компонента (то, как и что личность чувствует о самом себе,

отдельно и вне зависимости от кого-либо или чего-либо) и ощущениями личностью уровня своей компетентности в том, что она делает (представление того, насколько личность справляется с важными областями своей жизни). Это внутренний диалог личности с собой, показатель способности личности применять рефлексивные приемы рассмотрения и анализа своих знаний, поступков, поведения, размышляя при этом об их границах и значении. Самоуважение включает в себя самоодобрение: личность будет испытывать дискомфорт во внутреннем мире до тех пор, пока не одобрит себя, не согласится со своими слабыми и сильными чертами, а для этого необходимо, чтобы кто-то со стороны сначала одобрил ее. Это достаточно сильное качество, которое личность приобретет только тогда, когда научится без прикрас понимать себя, разовьет в себе самосознание. Мы полностью разделяем мнение ученых, что самоуважение играет ведущую роль в достижениях и успехах личности: насколько личность ощущает силу в своей сфере деятельности, настолько она испытывает личностное самоуважение и укрепляется в чувстве собственной значимости, активна, более успешна во взаимоотношениях с окружающими. Показатель того, что в нашем первом опросе определились студенты (а это были девушки) с низким уровнем самоуважения, свидетельствует о том, что они склонны к чересчур сильному разбору внутреннего характера своих черт и особенностей, слишком самокритично относятся к своей личности, что негативно может оказать влияние на уровень их самооценки, взаимоотношения с окружающими, а в последующем укорениться и повлиять на психосоциальное здоровье.

Самоуважение личности нераздельно связано с ее самооценкой, поэтому нам представлялось важным определить, насколько и как себя оценивают молодые люди, узнать их уровень самооценки. Для этого нами была применена методика [6], которая позволила личности самостоятельно определить идеальные и свои реальные качества, связанные с межличностными отношениями и общением, с поведением, деятельностью, а также существующие переживания и чувства, что, в свою очередь, определяет уровень активности личности. Данная методика позволила установить, насколько субъект исследования соотносит свои возможности и способности, и насколько оптимальна или неоптимальна его самооценка, переходящая в потребность личности в самоутверждении, в стремление найти свое место. Результаты исследования самооценки приведены в Таблице 1, где к оптимальной относятся самооценки «высокий уровень» и «выше среднего», которые свидетельствуют о том, что личность уважает себя, довольна собой, а также «средний уровень», при котором личность уважает себя, но знает свои слабые стороны и стремится к саморазвитию. Неадекватно завышенная самооценка способствует тому, что у личности возникает неправильное представление о себе, вследствие чего восприятие реальной действительности искажается, происходит сбой в эмоциональной сфере. Заниженная же самооценка приводит к неуверенности, и личность старается оградить

себя от труднодостижимых целей, становится слишком критична к себе. Такая оценка оказывает влияние на формы личностной активности такие, как: общение, поведение, деятельность, переживания, и приводит личность к неуверенности в себе, робости, невозможности раскрыть и реализовать свои возможности. В таблице представлены результаты в процентном соотношении отдельно по студентам первого и четвертого курса. Сопоставляя результаты определения уровня самоуважения и самооценки, следует обратить внимание на тот факт, что студенты, составившие группу с низким уровнем самоуважения, относятся и к числу студентов с самооценкой «ниже среднего», что подтверждает наши выводы, сделанные выше.

Как видно из приведенной таблицы среди студентов первого курса, преобладает процент учащихся, которые набрали неадекватно высокий уровень самооценки, что свидетельствует о явных признаках нарушения в эмоциональной сфере и принятием себя в действительности. Это может также быть и показателем того, что данные студенты, особенно это касается юношей, пребывают все еще в состоянии «юношеского максимализма». С одной стороны, такое положение вещей может положительно повлиять на учебный процесс, подталкивая молодого человека к достижению поставленной цели, а может и отрицательно повлиять на эмоциональную, коммуникативную сферы, выражаясь в глупом упрямстве, нарушении эмпатийных реакций. Настороженность также вызывают девушки с низким уровнем самооценки и самоуважения, так как это может наложить серьезный отпечаток на психосоциальное здоровье и создавать, тем самым, трудности в учебной деятельности, в процессах адаптации и коммуникации, взаимосвязь которых мы прослеживаем в контексте данной статьи.

Следующим этапом нашего исследования было изучение мотивации обучения в вузе по методике Т.И. Ильиной [3, с. 491–493], результаты которого приведены в Таблице 2.

Как видно из приведенной таблицы, у большинства студентов первого курса мотивацией обучения в вузе выступает фактор «получения диплома», что говорит об искаженном понимании учебного процесса, что выражается в отношении к учебе только с позиции формального усвоения знания и стремлением найти обходные пути при сдаче зачетов и экзаменов. В это число как раз вошли те студенты, чья самооценка соответствует неадекватно завышенному уровню, что может свидетельствовать о том, что личность данного возрастного периода претерпевает внутреннюю борьбу становления своего Эго и тяжело принимает новые социальные правила и требования. А показатели студентов четвертого курса говорят об обратном: личность благополучно прошла этап перехода от Юности в Молодость, адаптирована в социальной группе студентов вуза и преподавателей, а учебный процесс рассматривает как средство приобретения новых и необходимых знаний для выбранной профессиональной деятельности.

Таблица 1

		Уровни самооценки						
		Неадекватно низкий	Низкий	Ниже среднего	Средний	Выше среднего	Высокий	Неадекватно высокий
I курс	М	-----	-----	-----	14 %	20 %	26 %	40 %
	Ж	-----	-----	12,8 %	15,4 %	19,2 %	24,4 %	28,2 %
IV курс	М	-----	-----	-----	27,3 %	30,3 %	21,2 %	21,2 %
	Ж	-----	-----	-----	26 %	37,7 %	27,5 %	8,7 %

Таблица 2

	Шкалы		
	Приобретение знаний	Овладение профессией	Получение диплома
I курс	22,6 %	26,6 %	50,8 %
IV курс	50 %	38,2 %	11,8 %

Таблица 3

Мотив	Место выбора
Получить диплом	1
Успешно учиться, сдавать экзамены на «хорошо» и «отлично»	2
Выполнять педагогические требования	3
Приобрести глубокие и прочные знания	4
Добиться одобрения родителей и окружающих	5

Таблица 4

Мотив	Место выбора
Приобрести глубокие и прочные знания	1
Стать высококвалифицированным специалистом	2
Не запускать изучение предметов учебного цикла	3
Получить интеллектуальное удовлетворение	4
Добиться одобрения родителей и окружающих	5

После этого студентам была предложена анкета (по методике А.А. Реана и В.А. Якунина) [3, с. 493–495], в которой перечислены мотивы учебной деятельности. Обработка результатов выполнялась по первому варианту данной методики (из 16 приведенных мотивов необходимо было выбрать 5 наиболее важных): по каждому студенту проводился качественный анализ ведущих мотивов, после чего по всей выборке (группе) определялась частота того или иного мотива. Результаты доминирующих мотивов у студентов I курса приведены в Таблице 3, а у студентов IV курса — в Таблице 4.

Результаты анкетирования по данным методикам подтверждают, что у большинства студентов первого курса ведущим мотивом (наиболее часто встречающийся в ответах, и, соответственно, занявший первое место) учебной деятельности выступает мотив получения диплома, что совпадает и с мотивацией обучения в вузе, а у большин-

ства студентов четвертого курса ведущим мотивом является мотив приобретения глубоких и прочных знаний, что также совпадает с мотивацией обучения. Такие показатели свидетельствуют о том, что студенты первого курса (а исследование проводилось в сентябре), еще не достаточно полно осознают тот факт, что, чтобы быть высококвалифицированным, компетентным специалистом необходимо приложить максимум усилий и силы воли в учебной деятельности. Также, — это напрямую связано с выделенными нами зависимыми переменными психосоциального здоровья, как самоуважение и самооценка: при низкой самооценке и низком самоуважении учащемуся крайне тяжело приходится преодолеть барьер неуверенности, и они всячески стараются избегать труднодостижимые цели, что в дальнейшей учебной деятельности может привести к пропуску занятий, а именно семинарских, и отразиться на их успеваемости.



Представляющим интерес для нашего исследования явилось то, что у студентов первого курса и студентов четвертого курса прослеживается тенденция выбора мотива «добиться одобрения родителей и окружающих», которая полностью совпадает по двум выборкам. Если бы в выбранном нами варианте обработки данных присутствовал шестой мотив, то шестую позицию наиболее встречающихся выборов по двум выборкам составил бы мотив «достичь уважения преподавателей». Да, с одной стороны, молодежь в большой своей массе стремится к самостоятельности, независимости от взрослых, всячески доказывая свою взрослость, а с другой стороны, на бессознательном каком-то уровне как раз и нуждается в поддержке, ожидает одобрения, ждет, в какой-то степени, помощи от взрослых окружающих и близких людей. Как мы говорили выше, семье принадлежит роль в формировании мировоззрения и поведения, семейные взаимоотношения играют роль в становлении потребностно-мотивационной системы, закладке социальных стереотипов. Но если ситуация складывается таким образом, что семейные взаимоотношения находятся на недостаточно культурном уровне, это накладывает отпечаток на психосоциальное здоровье, и, в таком случае, молодая личность ищет замещения среди лиц преподавательского состава будь то

школа, или учреждение среднего или высшего профессионального образования.

Результаты нашего исследования были представлены на заседании кафедры, посвященному обсуждению вопросов посещаемости и успеваемости, а для поиска путей выхода на сознательность, являющейся одним из принципов обучения, было рекомендовано предложить студентам вести личные «дневники достижений», фиксируя в них реальные свершившиеся события. Такая практика поможет всем без исключения студентам постоянно тренировать рефлексивные навыки, студентам же с неадекватно завышенной самооценкой — реально оценить свои возможности, посмотреть своими глазами на себя со стороны, а студентам с заниженной самооценкой и низким уровнем самоуважения — поверить в себя и в свои возможности и продуктивно продолжать свою учебную деятельность.

Подводя итоги, следует обратить внимание на то, что успешность обучения и мотивационная ее составляющая зависят от показателей психосоциального здоровья. Важно также, что учащиеся старших курсов в отличие от младших, осознают ведущую роль учения в приобретении необходимых навыков и умений выбранной профессиональной деятельности, построении, в дальнейшем, собственной карьеры и профессионального роста.

#### Литература:

1. Новиков А.М. Развитие «самости» студента (категориальный аспект). Журнал «Высшее образование в России», 2011, №11.
2. Слободчиков В.И., Шувалов А.В. Антропологический подход к решению проблемы психологического здоровья детей // Вопр. психол. 2001, №4. — С. 91—105.
3. Практикум по возрастной психологии: Учебное пособие / Под ред. Л.А.Головей, Е.Ф.Рыбалко. — СПб.: Речь, 2010. — С. 491—495.
4. Эриксон Э.Г. Детство и общество / пер. [с англ.] и науч. ред. А.А. Алексеев. — СПб.: Летний сад, 2000.
5. Clarke S, The restructuring of employment and the formation of a labour market in Russia / S. Clarke, V.Kabalina, I. Kozina, I. Donova, M. Karelina // Structural adjustment without mass unemployment? Lessons from Russia. — Ed. By S. Clarke. Cheltenham: Edward Elgar, 1998.
6. <http://vch.narod.ru/file.htm>

## Эколого-валеологическое образование студентов педагогического вуза

Пономарева Ксения Андреевна, студент  
Шадринский государственный педагогический институт

На современном этапе развития общества человек становится все более активной и все более мощной силой, воздействующей на окружающую среду, в результате чего наблюдается истощение природных ресурсов, загрязнение всех компонентов природы, нарушение здоровья людей, что явно свидетельствует об углублении экологического кризиса.

В условиях ухудшения экологической обстановки, в связи с ростом уровня механизации, автоматизации,

компьютеризации трудовых процессов и урбанизацией среды остро встает проблема сохранения здоровья человека, которая становится одной из глобальных проблем современности, так как имеет жизненно важное значение для всего человечества.

Именно поэтому в настоящее время одной из приоритетных задач образования является формирование знаний экологии человека, раскрывающих взаимоотношения человека с окружающей средой и валеологических знаний,

способствующих становлению ответственного отношения каждого человека к своему здоровью. [5]

Актуальность и высокая практическая значимость эколого-валеологической подготовки в педагогическом образовании определяет необходимость формирования экологических и валеологических знаний на всех этапах развития личности, в том числе и на профессиональном этапе.

Словосочетание «эколого-валеологические знания», введенное З.И. Тюмасевой и используемое нами, отражает не просто факт объединения экологических и валеологических знаний, а глубинную взаимосвязь, взаимообусловленность этих видов знаний. Здоровье интегрирует в себе экологическое и валеологическое единство организма, личности и окружающей среды. [8] Под эколого-валеологической компетенцией понимается — уровень образованности, который характеризуется знаниями о валеологической и экологической культуре и основах безопасной жизнедеятельности, а также способностью решать различные жизненные задачи на основе этих знаний и способах практической деятельности.

Перед высшим педагогическим образованием стоят важные социальные задачи по подготовке высококвалифицированных кадров, способных к практическому решению проблемы сохранения здоровья подрастающего поколения. [7]

Вопросам усиления экологической направленности педагогического образования в последнее десятилетие уделяется значительное внимание в трудах многих педагогов и методистов-биологов: Н.Д. Андреевой, Н.М. Верзилина, А.Н. Захлебного, И.Д. Зверева, И.Н. Пономаревой, В.П. Соломина, Л.В. Суравегиной и других.

Только в конце XX века приходит осознание того, что судьба человечества связана с окружающей средой и в большой степени зависит от состояния природы. Человечеству становится очевидным необходимость изменения взаимоотношений с окружающей его природной средой. Многие ученые высказывают единое мнение, что в современных условиях человечество уже не может развиваться дальше без экологической ориентации во всех сферах жизни — от экономики до общественного сознания и культуры. [3]

Однако наиболее важная причина, вызывающая ослабление здоровья населения — это образ жизни, не соответствующий биологической основе организма, его генотипу. Доля влияния этого фактора на состояние здоровья человека оценивается экспертами ВОЗ в 50%. Осознание того факта, что здоровье человека в значительной степени зависит от его образа жизни и отношения к своему здоровью, привело к пониманию необходимости целенаправленного воспитания у подрастающего поколения ответственного отношения к здоровью, установок на здоровый образ жизни, то есть к необходимости валеологического образования. [1]

Анализ психолого-педагогических исследований позволяет сделать вывод, что поведение учащихся, противо-

речащее принципам здорового образа жизни, обусловлено в значительной степени низким уровнем их валеологической грамотности.

Многие исследователи, занимающиеся вопросами экологического и валеологического воспитания, также отмечают низкий уровень знаний учащихся в вопросах сохранения и укрепления здоровья. Вышеизложенные причины делают обоснованными попытки поиска путей формирования валеологической грамотности учащихся, личностных установок на здоровый образ жизни, ответственного отношения к собственному здоровью. Эти задачи не могут быть решены силами только медицинской науки и практического здравоохранения. По мнению ученых, все в большей степени ответственность за её выполнение переносится из сферы научных, медицинских, экологических исследований и разработок в сферу просвещения. [2]

Здоровье человека определяется комплексом взаимосвязанных факторов как социального, так и природного происхождения. Среди них наибольшее влияние оказывают образ жизни человека, качество окружающей среды, наследственность, качество жизни (степень удовлетворения своих потребностей). Реакция организма проявляется в целостном ответе на всю совокупность данных факторов в виде изменения функционального состояния. Поэтому необходимо рассматривать все факторы, влияющие на здоровье, в их единстве и взаимосвязи. В связи с этим мы считаем, что просвещение студентов в вопросах сохранения и укрепления здоровья должно осуществляться с позиций эколого-валеологического подхода. Ориентация на экологический подход в нашем исследовании объясняется необходимостью изучения человека, различных аспектов его здоровья во взаимосвязи с окружающей средой.

Очевидно противоречие между необходимостью овладения студентами педагогического вуза экологическими и валеологическими знаниями и их недостаточным отражением в теории и практике педагогического образования.

Как известно, экология человека изучает взаимосвязь здоровья и факторов окружающей среды, а валеология — взаимосвязь здоровья и образа жизни человека. На наш взгляд, данное определение категорий «здоровье» и «здоровый образ жизни» позволяет констатировать, что экологическое и валеологическое воспитание должно выступить как единая система, обеспечивающая формирование гармонически развитой личности с устойчивыми формами мотивации на здоровье и здоровый образ жизни, а также мотивационно-смысловыми основами адекватных типов здоровьесберегающего поведения. Однако воспитание должно быть единым с образованием и развитием. По современным представлениям образование есть одна из форм воспитания. Поэтому необходимо рассмотреть ключевые позиции эколого-валеологического образования и определить его специфику в контексте междисциплинарных корпоративных связей. [4]

Под эколого-валеологическим образованием мы понимаем процесс приобретения знаний о здоровом стиле жизни, о закономерностях становления, сохранения и

развития здоровья человека под влиянием абиогенных и биогенных факторов среды, овладения умениями сохранения и совершенствования личного здоровья и биоэнергетического равновесия в природных экосистемах, оценки формирующих его факторов, а также овладения умениями его построения, освоения методов и средств пропаганды здоровья и здорового образа жизни и формирования экологического сознания, индивидуальной, экологической и валеологической культуры личности в ракурсе глобальных эколого-валеологических проблем, возникающих в условиях техногенных преобразований в окружающей среде.

Концепция формирования эколого-валеологической готовности педагогов базируется на актуализации проблем — проблем «эколого-валеологии», как науки, спроецированной на взаимосвязанные уровни обыденного познания, целенаправленного обучения, воспитания и развития:

- область обыденного познания предпосылок современной эколого-валеологии и нарастание актуальности проблем, обусловленных познаниями о взаимоотношениях человека и общества с окружающей природно-социальной средой и самим собой;

- научная область «эколого-валеология» — как интеграция упреждающе развившихся научных областей «экология» и «валеология» или как комплексное знание о сущностной взаимосвязи взаимоотношений человека с природно-социальной средой и самим собой;

- педвузовская эколого-валеологическая подготовка педагогов, как педагогическая проекция эколого-валеологии на общую педвузовскую подготовку будущих педагогов;

- эколого-валеологическое образование в средней (полной) общеобразовательной школе;

- эколого-валеологическое образование в основной общеобразовательной школе;

- эколого-валеологическое образование в начальной общеобразовательной школе;

- эколого-валеологическое образование в ДОУ. [6]

Каждый из этих уровней имеет свои особенности и проблемы. И при этом названные уровни взаимосвязаны,

причем эта взаимосвязь обуславливается развитием эколого-валеологии как науки, непрерывностью образования и развитием личностно-возрастных особенностей обучаемых.

Так, с одной стороны, эколого-валеологическое образование каждого уровня общего образования должно обуславливаться педвузовской эколого-валеологической подготовкой педагогов соответствующих специальностей и наоборот; с другой стороны, эколого-валеологическое образование любого уровня обуславливается еще эколого-валеологической наукой, природными и социальными факторами, а также личностно-возрастными особенностями обучаемых.

Педагог любого определенного уровня образования должен иметь представление об эколого-валеологии как науке и образовательным областям разных уровней. Тем самым, эколого-валеологическое образование является нелинейным процессом.

Анализ педагогического опыта позволяет нам выделить условие, определяющее эффективность эколого-валеологического образования — переход от знаний о здоровом образе жизни и причинах, послуживших основой нарушения экологического равновесия в среде, к программе формирования индивидуальной экологической и валеологической культуры личности. В процессе обучения это выражается в ориентации на методы и приемы, обеспечивающие формирование здоровьесберегающей образовательной среды, а в содержании обучения — в поиске ключевых понятий и терминов, на основе которых возможно формирование определенной эколого-валеологической позиции личности в отношении своего здоровья и здоровья других людей, в выработке конструктивных стратегий по формированию культуры здоровья, здорового образа жизни и его ценностно-смысловых основ.

В современных требованиях к уровню подготовки педагога указывается необходимость усвоения студентами педагогического вуза знаний о взаимосвязях организма с окружающей средой, осознанием здоровья ребенка как основной ценности, формирование ответственности будущего учителя за здоровье ребенка.

#### Литература:

1. Баевский, Р.М. Валеология и проблемы самоконтроля здоровья в экологии человека: Учебно-метод. пособие в 2-х ч. Магадан: Сев.-вост. науч. Центр ДВО РАН, 1996. — 53 с.
2. Брехман, И.И. Валеология — наука о здоровье. М., 1990.
3. Валеология: Учебное пособие / Под ред. В.П. Соломина СПб: Образование, 1995—205 с.
4. Казначеев, В.П. Экология человека: проблемы и перспективы. / В кн. Экология человека. Основные проблемы. М.: Наука, 1988. — С. 5—28.
5. Колбанов, В.В. Валеология: основные понятия, термины и определения. СПб., 1998.
6. Пономарева, Л.И. Методология формирования эколого-валеологической готовности будущих педагогов в условиях модернизации естественнонаучного образования: монография / Л.И. Пономарева — Шадринск, 2009. — 463 с.
7. Татарникова, Л.Г. Педагогическая валеология: генезис, тенденции развития. СПб., 1995.
8. Тюмасева, З.И. Валеология и образование / З.И. Тюмасева, Б.Ф. Кваша. — СПб.: МАНЭБ, 2002. — 380 с.

## Развитие личности и ее деятельности как основа реализации компетентностного подхода в профессиональном образовании

Сильнова Луиза Музагитовна, кандидат педагогических наук, доцент  
ФГБОУ ВПО «Самарский государственный архитектурно-строительный университет», филиал в г. Белебее  
(Республика Башкортостан)

Социально-экономическая и духовная сферы жизни Российского общества обусловили компетентностный подход как концептуальную результативно-целевую основу проектирования и управления образовательным процессом в профессиональных учебных заведениях.

В положениях Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года предъявляются принципиально новые требования к качеству подготовки специалистов, заявленные в виде пакета базовых, ключевых и специальных компетенций. Это, в свою очередь, обуславливает поиск новых принципов организации образовательного процесса, в основе которых лежит интеграция предметно-технологической и социально-нравственной составляющих содержания профессионального образования. Особое место отводится внедрению в образовательный процесс практических технологий, способствующих формированию и развитию специалиста как субъекта профессиональной деятельности.

В политике государства и в обществе изменилось отношение к образованию, к личности, которая, по мнению В.Д. Шадрикова, выполняла роль средства достижения высших целей и рассматривалась как то, что нужно активизировать, направить на выполнение планов и программ [8]. Образование, основной функцией которого признается развитие способности человека к самореализации, становится приоритетом жизнедеятельности человека.

Вопросам реализации компетентностного подхода посвящено большое количество работ отечественных и зарубежных исследователей. При этом в педагогической науке сложилась многоплановость трактовок понятий «компетенция» и «компетентность», которые рассматри-

ваются как профессиональные функции специалиста, его личностные качества или как результат образовательного процесса. В научных трудах В.А. Болотова, А.Г. Бусыгина, Д.С. Ермакова, Э.Ф. Зеера, И.А. Зимней, В.А. Козырева, Дж. Равена, Н.М. Розиной, А.В. Хуторского, Ch. Velde и др. компетентность определяется как готовность и способность к определенной деятельности, как результат саморазвития человека.

В исследованиях Р.М. Асадуллина, А.Г. Асмолова, А.А. Вербицкого, А.К. Марковой, В.А. Сластенина, Н.Ф. Талызиной, В.Д. Шадрикова и др. данное понятие раскрывается через умения решать проблемы, возникающие при познании и объяснении явлений действительности; через взаимоотношения субъектов образовательного процесса и оценку собственных поступков; через культурные ценности; через умения адаптироваться к новым социальным и профессиональным ситуациям; через способности к самоорганизации, выбору стиля и образа жизни. Экспериментальным исследованием, проведенным в рамках научной школы Р.М. Асадуллина, мы еще раз подтвердили, что образ человека и знания о нем выступают ориентиром педагогического образования, в котором ведущая роль принадлежит личности обучаемого, его профессиональной направленности, тогда как внутренние личностные ресурсы обучаемого, проходя через деятельность, служат фундаментальной базой для формирования его компетентности.

Для решения проблемы проектирования человека как главной ценности образования и для того, чтобы правильно и «безошибочно» его спроектировать, необходимы знания о нем. Далее в соответствии с этими знаниями и на основе «развертывания» новых нужно выстроить свою деятель-

Таблица 1

Философский анализ личности как субъекта деятельности

	Способность к активной деятельности	Способность к развитию	Способность к творчеству	Способность к взаимодействию с окружающим миром
Н.А.Бердяев	+	+	+	+
Г.С.Батищев	+			+
М.М.Бахтин	+	+		
В.Ф.Гегель	+			+
Э.В.Ильенков	+			+
К.Маркс	+			+
В.В.Розанов	+	+	+	
В.С.Соловьев	+	+	+	
Э.Фромм	+			

Таблица 2

## Психологический анализ личности как субъекта деятельности

	Самостоятельность	Отношения	Прогнозирование результата	Индивидуальный способ организации деятельности	Саморегуляция, самореализация	Общение	Активность, деятельность	Самосознание	Инициатива и творчество	Способность к само- развитию	Установка как готов- ность к деятельности
К.А.Абульханова				+	+		+			+	
Г.И.Аксенова										+	
Б.Г.Ананьев	+						+		+		
А.А.Бодалев						+			+		
Л.И.Божович								+			
А.В.Брушлинский				+			+			+	
Л.С.Выготский					+		+				
В.В.Давыдов							+				
А.Л.Журавлев				+			+				
И.А.Зимняя	+						+		+		
Е.И.Исаев				+			+			+	
М.С.Каган							+				
А.Н.Леонтьев	+						+				
В.Н.Мясищев		+					+				
Н.И.Непомнящая			+		+	+	+			+	
А.В.Петровский					+		+				
К.К.Платонов					+						
С.Л.Рубинштейн		+		+			+			+	
В.И.Слободчиков				+			+			+	
Д.Н.Узнадзе											+
В.Д.Шадриков							+			+	

ность по его созданию. Мы должны четко представлять себе, каким образом нужно вести деятельность не только по созданию «продукта», но и иметь образ деятельности, направленный на изменение уже существующей с целью ее преобразования в новую деятельность. Изучение человека и его деятельности диктуются необходимостью обоснования содержательно-технологических составляющих образовательного процесса, направленного на субъектное развитие личности обучаемого.

В связи с этим логика исследования требует уточнения следующих основных понятий: «личность как субъект деятельности», «развитие», «субъектное развитие личности».

Анализ философских идей, концепций показывает, что личность характеризуется освоением человеком разнообразных деятельностей и формированием у него способностей быть их субъектом. Из таблицы 1 видно, что характеристики личности, в основном, сводятся к ее активному началу. Соответственно, образовательный процесс развивает личность лишь тогда, когда он имеет особые условия для проявления и развития активности обучаемого,

т.е. обладает деятельностными формами и соответствующим содержанием.

Анализ личности с точки зрения психологии (табл.2) показывает, что наиболее типичные определения личности можно свести к трем группам.

В первой, наиболее многочисленной группе, вместо определения личности делается ссылка на сущность человека, т.е. производится подмена понятий. Во второй группе, понятие «личность» трактуется как некоторая характеристика или уровень развития человека. Большинство авторов указывают на социальную роль человека, как на одно из основных свойств личности, в результате чего понятие «личность» оказывается слитым с понятием «конкретный человек», а свойства личности описываются как индивидуальные характеристики (Б.Г. Ананьев, В.В.Давыдов, А.Г. Ковалев, В.Н. Мясищев, А.В. Петровский, К.К. Платонов и др.).

Подход к личности как системному образованию реализован в концепциях Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева [4;5]. Наиболее последовательно он раскрыт в концепции А.Н. Леонтьева. Автор трактует личность как психологи-



ческое новообразование, порожденное жизнью в обществе. Образующими личность и одновременно формами ее реального бытия выступают общественные отношения. А.Н. Леонтьев понимал деятельность как содержательный процесс, в котором субъект осуществляет преобразующие действия с предметом. «Психологическое развитие человека — это процесс развития его деятельности, сознания, личности» [5, с. 63].

Вместе с тем мы склонны придерживаться точки зрения третьей группы исследований, которые показывают, как конкретно разные типы личностей становятся субъектами (К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский, А.Л. Журавлев, Е.И. Исаев, С.Л. Рубинштейн, В.И. Слободчиков и др.). По мнению К.А. Абульхановой-Славской, человека в качестве субъекта деятельности прежде всего характеризует способность к саморегуляции, которая в свою очередь, позволяет актуализировать психические процессы, регулировать его состояние в связи с задачами и событиями деятельности. Выступая как субъект деятельности, личность приобретает новое качество. В процессе становления субъектом профессии, личность овладевает соответствующими знаниями, умениями, навыками, профессиональными нормативно-определенными способами деятельности. При этом активность личности должна согласовываться с требованиями деятельности. Став субъектом, личность вырабатывает индивидуальный способ организации деятельности [1;3;6;7].

Таким образом, анализ различных взглядов на личность с точки зрения психологии говорит о том, что авторы действительно выделяют существенные факторы. Однако рассмотрение личности в контексте реальной многосторонней жизни позволяет говорить о неправомерности ограничения ведущих оснований личности как субъекта каким-либо одним из них. Вопрос отношения личности и деятельности решается в контексте более

широкой проблемы человека, учитывающей все богатство форм проявления личности в ее жизнедеятельности. Субъект — динамическая категория, текущее состояние и изменение которого зависят от осуществляемой им деятельности. Степень развития личности как субъекта находится в прямой зависимости от уровня его активности. То есть, активно развиваясь в деятельности и вырабатывая индивидуальные способы деятельности, личность развивает свои способности к творческой деятельности. Деятельность выступает важнейшей формой активности субъекта, организующей и осуществляющей его бытие, а также одним из ведущих способов его существования и развития. По концепции Б.Г. Ананьева, человек в процессе жизни проходит этапы интеллектуально-психологического развития: индивид, субъект, личность, индивидуальность, представляя этим единство и целостность структуры. Мы придерживаемся его точки зрения об относительном совпадении личности и субъекта, характеризуя личность совокупностью общественных отношений, субъекта — совокупностью деятельностей и мерой их продуктивности. Деятельность и отношения «не могут быть полностью идентичными в социальном и психологическом аспектах» [2, с. 253]. Личность, таким образом, всегда субъект, а субъект — личность. Развитие личности и ее деятельности — это две стороны одного и того же процесса, процесса развития личности как субъекта деятельности. Личность как субъект деятельности в нашем исследовании — это саморегулируемая целостная динамическая система непрерывно взаимодействующих между собой социально значимых психических свойств, отношений и деятельности. Субъектность выступает свойством личности, а значит и присутствует в каждой личности. Субъектность, вслед за В.И. Слободчиковым, мы определяем как способность личности превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования [7].

#### Литература:

1. Абульханова-Славская, К.А. Деятельность и психология личности [Текст] / К.А. Абульханова-Славская. — М.: Наука, 1980. — 335 с.
2. Ананьев, Б.Г. Психология и проблемы человекознания [Текст] / Б.Г. Ананьев. — М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. — 384 с.
3. Брушлинский, А.В. Субъект: мышление, учение, воображение [Текст]: избр. психологич. труды / А.В. Брушлинский. — М.: Изд-во «Ин-т практ. психологии»; — Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. — 392 с.
4. Выготский, Л.С. Собрание сочинений [Текст]: в 6-ти т. Т. 3. Проблемы развития психики / Л.С. Выготский; под ред. А.М. Матюшкина. — М.: Педагогика, 1983. — 367 с.
5. Леонтьев, А.А. Педагогическое общение [Текст] / А. А. Леонтьев. — 2-е изд., перераб. и доп. — М. — Нальчик: Изд. центр «Эль-Фа», 1996, — 95 с.
6. Рубинштейн, С.Л. Проблемы общей психологии [Текст]: С.Л. Рубинштейн. — М.: Педагогика, 1973. — 416 с.
7. Слободчиков, В.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: введение в психологию субъективности [Текст]: учеб. пособие для вузов / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. — М.: Школа — Пресс, 1995. — 383 с.
8. Шадриков, В.Д. Способности человека [Текст] / В.Д. Шадриков. Москва — Воронеж, 1997. — 288 с.

## Особенности оценивания знаний по иностранному языку (говорение, письмо) по балльно-рейтинговой системе

Сон Инна Сокдюновна, кандидат педагогических наук, доцент  
Сахалинский государственный университет (г. Южно-Сахалинск)

В сентябре 2003 г. Россия присоединилась к Болонской декларации «О зоне европейского высшего образования», которая была подписана 29 странами в 1999 г. В качестве одной из целей реформирования европейской высшей школы было внедрение европейской системы зачетных единиц трудоемкости дисциплин (European Credit Trasfer System — ECTS)<sup>1</sup> в качестве средства, способствующего академической мобильности студентов.

С переходом на новую систему оценивания знания, умения, навыки и компетентности студентов измеряются баллами. Согласно балльно-рейтинговой системе студент за семестр набирает баллы по каждой дисциплине, при этом учитываются посещаемость, активность на занятиях, выполнение работ, предусмотренных рабочей программой дисциплины, участие в семинарских занятиях, выполнение творческих работ, курсовых и сдачу зачета или экзамена. В качестве целей перехода к подобной системе ставится повышение качества образования, повышение конкурентоспособности выпускников на рынке труда, а также формирование единого европейского образовательного процесса. Однако здесь встает вопрос о формах проверки и оценивания знаний российскими и европейскими вузами, а также о доверии вузов к оценкам друг друга. Например, когда европейские вузы в системе ECTS принимают решения о включении нового Университета в свою систему, то помимо представления учебных планов, описания видов учебной деятельности и времени, необходимого для освоения этого материала, вузу необходимо описать и способы проверки знаний. Таким образом, при формировании рабочих, индивидуальных и типовых планов по системе зачетных единиц, следует иметь в виду, что основной принцип проверки знаний студентов и оценивание их академических успехов будет следующим: все, за что студент получает оценку по курсу должно быть выполнено письменно. Причем оценка успеваемости студента по каждому курсу выставляется ему по результатам его письменных работ, которые он готовит в ходе изучения материала и итогового испытания по окончанию курса, т.е. на основе балльно-рейтинговой системы [2, с. 8].

С одной стороны, балльно-рейтинговая технология оценки знаний способствует личностно-ориентированному обучению, стимулированию систематической работы студентов, раскрытию их творческих способностей, дифференциации оценки знаний. Но в действительности получается так, что студенты учатся не с целью получения

знаний, а с целью накопления баллов, т.к. баллы можно получить даже за псевдоактивность во время занятий. Также студенты пользуются возможностью набрать баллы непосредственно перед итоговым контролем: зачетом или экзаменом, выполняя задания, рассчитанные на семестр, за более короткий промежуток времени. В данном случае речи о систематической работе не может и быть и речи, и, соответственно, баллы, набранные таким способом, не могут отражать реальных знаний учащегося. Естественно, такой студент не в состоянии сдать зачет или экзамен по языку с первого раза, он пересдает его 2 и более раз, при этом баллы, полученные им за каждую сдачу, накапливаются. Таким образом, получается среднестатистический выпускник со знанием иностранного языка.

С одной стороны, балльно-рейтинговая технология оценки знаний предназначена для повышения объективности и достоверности оценки уровня подготовки студентов, но с другой стороны, получается так, что даже минимальные 60 баллов каждым набираются по-разному. Знания учащегося, который следует принципу систематичности и последовательности в течение семестра или года, и знания его однокурсника, набравшего эти же баллы за месяц, будут очень сильно отличаться.

Обучение любому иностранному языку подразумевает обучение различным видам речевой деятельности, под которой понимают процесс передачи и приема сообщений [4]. В качестве продукта рецептивных видов речевой деятельности (чтения, аудирования) выступает умозаключение, к которому приходит человек в процессе рецепции. В качестве продукта продуктивных видов речевой деятельности (говорения, письма) выступает высказывание, текст, дискурс. В качестве предмета речевой деятельности рассматривается мысль как форма отражения отношений предметов и явлений реальной действительности. Каждый единичный акт деятельности начинается мотивом и планом и завершается результатом, достижением намеченной в начале цели [1, с. 290]. Каким образом можно оценить мысль или акт речи в цифрах? Каким образом оценить правильное использование языковых средств, которые использует говорящий в процессе речевого акта? Несмотря на то, что каждый университет имеет право выстраивать свою систему начисления баллов, проблема в том, что балльно-рейтинговая технология оценивания знаний унифицировала все науки и специальности и не учла те, которые просто невозможно оценить в баллах.

<sup>1</sup> Европейская система передачи и накопления кредитов — система, обеспечивающая измерение и сравнение учебных достижений в контексте различных квалификаций, программ и различного образовательного окружения [6].

Оценивать любой вид речевой деятельности, используя при этом балльно-рейтинговую систему, довольно просто, если контроль проводится в виде тестирования. Если же форма работы предполагает вопрос-ответ, то встает необходимость оценивания не только степени понимания услышанного или прочитанного, но и правильности выбора языковых средств во время ответа. Однако оценивание того, насколько серьезны отклонения речи от нормы, всегда будет носить субъективный характер и соответственно невозможно по балльной системе. Оценить в баллах сочинение или устное высказывание представляется еще большей трудностью и на деле не имеет ничего общего с заявленной системой.

Рассмотрим критерии оценивания устной части государственной итоговой аттестации (ГИА).

В устной речи проверяются умения:

- строить развернутое высказывание в контексте коммуникативных задач и в заданном объеме;
- запрашивать и сообщать необходимую информацию;
- аргументировать свою точку зрения;
- делать выводы;
- строить устное высказывание логично и связно;
- использовать различные стратегии: описания, рассуждения, сообщения, повествования;
- начать, поддержать и закончить беседу;
- предлагать варианты к обсуждению;
- выражать свою аргументированную точку зрения и отношение к обсуждаемому вопросу;
- употреблять языковые средства оформления устного высказывания точно и правильно и т.д. [3, с. 19].

Выделяют следующие критерии оценивания устных заданий:

1) *решение коммуникативной задачи*, под которой понимается:

- полное и точное самостоятельное раскрытие содержания в соответствии с ситуацией общения, указанной в коммуникативном задании;
- логичность и связность высказывания;
- умение аргументировать свое мнение;
- умение использовать социокультурные знания в соответствии с ситуацией общения;
- умение понимать вопросы собеседника;
- умение переспросить в случае непонимания вопроса;
- умение полно и точно отвечать на вопросы собеседника [3, с. 27].

2) *Лексико-грамматическая сторона речи*. При оценивании учитывается:

- соответствие использованных лексических единиц и грамматических структур поставленной коммуникативной задаче;
- правильность использования лексических словосочетаний и грамматических структур;
- разнообразие используемой лексики и грамматических средств;
- сложность используемых грамматических структур.

3) *Произносительная сторона речи*. При оценивании учитывается:

- соблюдение норм произношения иностранного языка
- соблюдение ударения и норм интонационного оформления речи [3, с. 28].

А теперь рассмотрим конкретный пример оценивания монолога по 5-балльной шкале в одной из языковых школ.

«5»	«4»
1. учащийся в целом справился с поставленными речевыми задачами;	1. учащийся в целом справился с поставленными речевыми задачами;
2. высказывание было связным и логически последовательным;	2. высказывание было связанным и последовательным;
3. диапазон используемых языковых средств достаточно широк;	3. использовался довольно большой объем языковых средств, которые были употреблены правильно;
4. языковые средства были правильно употреблены, практически отсутствовали ошибки, нарушающие коммуникацию, или они были незначительны;	4. были сделаны отдельные ошибки, нарушающие коммуникацию;
5. объем высказывания соответствовал тому, что задано программой на данном году обучения;	5. объем высказывания соответствовал тому, что задано программой на данном году обучения;
6. наблюдалась легкость речи и достаточно правильное произношение;	6. темп речи был несколько замедлен, отмечалось произношение, страдающее сильным влиянием родного языка;
7. речь была эмоционально окрашена, в ней имели место не только передача отдельных фактов (отдельной информации), но и элементы их оценки, выражения собственного мнения.	7. речь была недостаточно эмоционально окрашена, элементы оценки имели место, но в большей степени высказывание содержало информацию и отражало конкретные факты.

Таким образом, оценка ставится на балл ниже, если нет видимых отклонений от нормы, кроме заниженного темпа речи, неправильного произношения отдельных звуков или слов, речь недостаточно эмоционально окрашена и недостаточно полно представлена собственная точка зрения.

Исходя из данных критериев, разница между «отлично» и «хорошо» довольно ясна [9].

Оценка «5» по балльно-рейтинговой системе ставится, если количество набранных баллов соответствует от 100 до 85, оценка «4» — от 84 до 70. Несмотря на то, что бал-

льно-рейтинговая технология оценки знаний предназначена для повышения объективности и достоверности оценки уровня подготовки студентов, где та грань между 100 и 90 баллами или 84 и 80?

А теперь рассмотрим критерии оценивания письменной речи.

К примеру, МГИМО выдвигает следующие критерии оценки письменных работ в жанре сочинения, изложения и реферата:

Все ошибки подразделяются на:

- коммуникативные (искажение смысла или содержания; предложения, не имеющие смысла);
- формальные (лексико-грамматические, орфографические и пунктуационные).

1 полной ошибкой считается 1 коммуникативная ошибка, которая приравнивается к 3-м формальным ошибкам.

1 орфографическая или 1 пунктуационная ошибка приравнивается к 0,25 лексико-грамматической ошибки.

Письменные работы оцениваются (объем в 1,5 страницы А 4):

- оценкой «отлично»: не более 2-х полных ошибок;
- оценкой «хорошо»: не более 3-х полных ошибок;
- оценкой «удовлетворительно»: до 5 полных ошибок;
- оценкой «неудовлетворительно»: более 5 полных ошибок.

Также, существуют критерии, повышающие оценку:

- полнота переданного содержания;
- логичность и связность текста;
- соответствующее жанру синтаксическое и грамматическое оформление;
- полнота лексического наполнение письменной речи [5].

Критерии оценивания письменной части экзамена ГИА:

1) *решение коммуникативной задачи*. Данный критерий позволяет оценить:

- полноту решения поставленной коммуникативной задачи;
- использование соответствующего стиля речи;
- объем.

2) *Организация текста*. При оценивании учитывается:

- логичность текста;
- связность текста, которая обеспечивается использованием языковых средств логической связи (вводных слов, союзов, союзных слов и т.д.);
- структурирование текста (деление на абзацы, наличие вступления и заключения);
- оформление текста в соответствии с нормами этикета, принятыми в стране изучаемого языка (наличие обращения, завершающей фразы и т.д.).

3) *Лексико-грамматическое оформление речи*:

- соответствие использованных лексических единиц и грамматических структур поставленной коммуникативной задаче;

- разнообразие используемой лексики;
- наличие простых и сложных грамматических структур;

— правильность использования лексических словосочетаний и грамматических структур;

- наличие простых и сложных предложений.

4) *Орфография и пунктуация*:

- наличие орфографических ошибок;
- правильное оформление начала и конца предложений [8, с. 25,26].

Все описанные выше критерии имеют методическое обоснование и применяются при оценивании по 5-балльной и 3-балльной шкале соответственно, но оценить письменную работу по 100-балльной системе достаточно тяжело.

Обратимся к опыту международных экзаменов по различным иностранным языкам, цель которых определить уровень языка сдающего. Среди них можно выделить:

1. IELTS (International English Language Testing System) — тест, для желающих получить образование на английском языке. Все нижеуказанные экзамены по английскому языку состоят из 4 разделов: аудирование, говорение, чтение и письмо. Во всех экзаменах аудирование и чтение оцениваются по количеству правильных и неправильных ответов. Письменное задание и устная речь оцениваются по четырем критериям:

- 1) ответы к заданиям;
- 2) логичность и последовательность высказывания;
- 3) лексический объем;
- 4) правильность и широта грамматики [9].

*Оценка результата в баллах.*

2. TOEIC (Test of English for International Communication) — комплексный тест, разработанный в Принстонском университете (США) в 1979 г. и предназначенный для тех, кто собирается заниматься профессиональной деятельностью на английском языке. *Оценка результата в баллах.*

3. TOEFL (Test of English as a Foreign Language) — комплексный тест, разработанный в США для желающих получить образование или работу на английском языке. При оценивании устной речи оцениваются:

- 1) произношение;
- 2) использование правильной лексики;
- 3) содержание мысли;
- 4) автоматизм ответов. Речь должна «плыть», без частых пауз на поиск нужных слов или на построение сложных предложений. «Автоматическое» высказывание может и не быть 100% правильным, но если ошибки незначительные, то они перекрываются хорошим построением ответа и не усложняют его понимание;

5) умение отвечать по существу за короткий промежуток времени.

Ответ на комплексное письменное задание оценивается по качеству письма (структура, подходящее и точное использование грамматики и лексики) а также по полноте и точности содержания.

Независимое письменное задание оценивается по качеству письма в целом: степень раскрытия темы, структура, подходящее и точное использование грамматики и лексики. *Оценка результата в баллах* [7].

4. Нихонго норёку сикэн (JLPT или 日本語能力試験) — экзамен по определению уровня владения японским языком, проводимый среди лиц, для которых японский язык не является родным. Данный экзамен состоит из 3 разделов: 1) лексика, иероглифика; 2) аудирование; 3) грамматика, чтение. *Оценка результата в баллах*. Баллы выставляются по количеству правильных и неправильных ответов.

Если говорить о квалификационном экзамене по японскому языку, то, поскольку, на данный момент он является единственным экзаменом, сдав который, можно определить свой уровень, то для учащихся его успешная сдача, порой, становится самоцелью. Однако, на наш взгляд, все те экзамены или задания экзамена, которые построены по типу теста, не могут быть показателем языкового уровня сдающих, т.к., во-первых, всегда существует вероятность

попадания «пальцем в небо», во-вторых, знание грамматики, лексики, умение читать и находить в тексте ответы не гарант того, что учащийся умеет правильно излагать свои мысли на письме или в речи. Зачастую бывает так, что при хороших результатах теста, учащийся просто не в состоянии не то, чтобы логически правильно построить свое высказывание, употребляя при этом правильно все языковые средства, но и просто поддержать беседу. Поэтому, на наш взгляд, отсутствие разделов «Говорение и письмо» в данном экзамене является большим недостатком.

Исходя из всего вышеизложенного, можно заключить, что критерии, разработанные в рамках международных экзаменов и в отечественной школе для оценивания устной речи и письменных высказываний, имеют много схожего. Преподавателям ВУЗов остается, опираясь на этот опыт, разрабатывать свои критерии оценивания по балльно-рейтинговой системе применительно к специфике преподаваемой специальности таким образом, чтобы основная цель обучения иностранного языка — формирование коммуникативной компетенции — была достигнута.

#### Литература:

1. Азимов Э.Г., Шукин А.Н. Словарь методических терминов. — СПб., Златоуст, 1999.
2. Баум В.В., Чистохвалов В.Н. Проблемы и перспективы внедрения системы зачетных единиц. — М., РУДН, 2005.
3. Вербицкая М.В., Махмурян К.С., Трубанева Н.Н. Методическое пособие по организации проведения экзамена по иностранному (английскому) языку в части раздела «Говорение» государственной итоговой аттестации обучающихся, освоивших общеобразовательные программы основного общего образования в 2012 году. — Федеральный институт педагогических измерений, 2012.
4. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. — М., 1985.
5. Критерии оценки письменных работ [Электронный ресурс]. — Режим доступа <http://www.mgimo.ru>
6. Основные цели европейской кредитной накопительной системы [Электронный ресурс]. — Режим доступа <http://www.academy21.ru>
7. Результаты TOEFL [Электронный ресурс]. — Режим доступа <http://www.toeflinteractive.ru>
8. Учебно-методические материалы для подготовки председателей и членов территориальных предметных комиссий по проверке заданий с развернутым ответом. Государственная (итоговая) аттестация выпускников IX классов общеобразовательных учреждений (в новой форме) 2012 год. Английский язык (письмо). — Федеральный институт педагогических измерений, 2012.
9. <http://www.lengto.ru>
10. <http://ielts.com.ua>

## Роль семьи в формировании ценностных ориентаций молодежи

Фаизова Виктория Борисовна, аспирант

Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова

Устойчивость брака и семейных отношений будет зависеть от готовности молодых людей к семейной жизни, где приверженность к браку как к системе социальных и индивидуальных взглядов определяет эмоциональное положительное отношение к семейной жизни. Подготовка молодежи к семейной жизни, формирование адекватного

понимания семьи и брака в условиях существующей серьезной ситуации в области демографии является серьезной национальной проблемой, что и объясняет актуальность данного исследования.

Объектом рассмотрения в данной работе является подготовка молодых людей к семейной жизни, предметом —



социально-педагогические особенности отношения к браку и добрачные отношения современной молодежи.

Целью исследования является теоретический анализ социально-педагогических проблем подготовки молодежи к семейной жизни.

Чтобы достичь этой цели, необходимо решить следующие задачи:

- определить возрастные особенности подготовки к семейной жизни;
- определить основные пути решения социальных и образовательных проблем подготовки молодежи к семейной жизни;
- проанализировать роль взаимоотношений в семье;
- определить основные приоритеты и ценности современной молодежи.

С точки зрения формирования личности, важным моментом психологической готовности молодых людей вступить в брак является его готовность задуматься над смыслом своих действий, то есть первым шагом в системе правовых норм, регулирующих брачно-семейные отношения.

Существует целая система противоречий, возникшая между понятиями брака в процессе первичной социализации личности и требованиями, с которыми она сталкивается в своей будущей личной жизни. [10, с. 35]

Семья оказывает наиболее сильное воздействие на поведение и выбор подростков. Большинство подростков хотели бы получить совет и поддержку от своих родителей. Однако за редким исключением родители не готовы обсуждать вопросы со своими детьми, которые растут и не уверены, какая информация должна быть предоставлена детям.

В результате ряда причин, в сегодняшних подростках формируется деформированный, искаженный образ семьи.

Н.И. Шевандрин выделяет следующие факторы, которые способствуют образованию неадекватных установок в брачно-семейных отношениях молодого поколения: аморальное поведение родителей (алкоголизм, девиантное поведение); неполный состав семьи; недостаточный уровень знаний и навыков родителей о воспитании своих детей; отрицательные отношения между родителями; конфликтные отношения в семье; вмешательство родственников в дела семьи и воспитание детей. [11, с. 156]

З. Матейчик подчеркивает, что, несмотря на то, что отсутствие отца или матери семьи (с точки зрения социальной подготовки ребенка) является серьезным недостатком, иногда лучше не иметь родителя, чем иметь искаженный, отрицательный, отталкивающий пример. [4, с. 49]

Немецкий исследователь семейной психологии Линда Анзорг говорит: «Молодые люди, перенявшие негативные аспекты поведения их родителей, испытывают большие трудности в жизни, чем другие: их семейная жизнь начинается с того, что им приходится заново учиться строить отношения, прежде чем начать учиться искусству жить в

семье. Переподготовка требует дополнительных сил, как от человека, так и от окружающего его мира. Почти все родители хотят «подготовить детей к хорошей жизни», но в ходе конкретного анализа выявляется то, что многие дети находятся в неблагоприятном положении в начале жизни. [1, с. 178]

В.А. Сысенко формулирует основные принципы в подготовке к семейной жизни таким образом: моральный (осознание ценности брака, детей и т.д.); психологический (сумма психологических знаний, необходимых для вступления в брак); обучения (навыки и способности к воспитанию детей); санитарии и гигиены (гигиена брака и жизни); экономические и хозяйственно-бытовые. [9, с. 227]

Следовательно, подготовка молодежи к семейной жизни представляет собой множество обширных взаимодействий с родителями, учителями, сверстниками, с другими людьми, культурой и со средствами массовой информации, в результате которых реализуются осознания особенностей семейных отношений, развитие соответствующих чувств, формирование представлений, взглядов, убеждений, навыков и привычек, связанных с готовностью к браку и семейной жизни.

Большая заслуга в реализации добрачного воспитания молодежи, подготовки молодежи к семейной жизни принадлежит В.А. Сухомлинскому. Семейное воспитание как форма воспитания подрастающего поколения в обществе включает в себя, по словам В.А. Сухомлинского, целенаправленные действия родителей, членов семьи и объективное влияние повседневной жизни, семейных отношений на детей. [5, с. 124] Анализируя опыт семейного воспитания, педагог показал, что «семья с существующими в ней отношениями между родителями и детьми — новая школа интеллектуального, нравственного, эстетического и физического воспитания». [6, с. 83]

Сухомлинский В.А. глубоко убежден, что семья должна быть начальной школой воспитания нравственных чувств у детей, а это значит — участвовать в формировании нравственных принципов и концепций, и развивать нравственные чувства, вырабатывать нравственные убеждения, формировать навыки и привычки поведения. Значительным вкладом в добрачное образование является созданная В.А. Сухомлинским теория воспитания духовно-нравственной готовности к любви и семейной жизни.

Педагог в «Письмах к сыну» обращается ко всем молодым людям: «Любовь — это самый строгий экзамен человечности. Без глубокого чувства уважения человеческого достоинства не может быть реальной человеческой любви». [7, с. 59]

Содержание обучения подрастающего поколения к семейной жизни включает в себя следующие ключевые аспекты:

1. Общесоциальный, раскрывающий государственную политику в области брачно-семейных отношений и демографии, о важности семьи, идеологических ценностях, о социальных ролях супругов и родителей.

2. Этический, который включает в себя следующее воспитание таких нравственных качеств, как: взаимное общение с представителями другого пола, дружбы, уважения к матери, отцу, старшему и младшему, необходимость воспитания детей, ответственность, преданность, честность, умеренность, доброту, соблюдение и осознание нравственных основ брака, отношения в семье, любви как нравственной основы брака; чувство долга перед своей женой (мужем), семьёй, детьми, культуры интимных чувств, правильных установок идеального мужа и жены, отца и матери.

3. Правовой: ознакомление с основами законодательства о браке, с наиболее важными положениями Закона о семье, обязанностями супругов по отношению друг к другу, к детям, к обществу.

4. Психологический: формирование концепции личности и особенности психологии межличностных отношений среди молодежи, психологических основ брака и семейной жизни, способности понимать психологию других людей, развитие чувств, необходимых для вступления в брак и семейную жизнь, овладение навыками общения и т.д. [8, с. 92]

Большинство экспертов в области образования и семейного воспитания, считают одним из основных условий устойчивого существования брака и семьи моральный дух людей, в том числе, прежде всего, в определенной степени осведомленности о моральных стандартах. Неоспоримость этой ситуации очевидна. Действительно, уровень развития нравственного сознания человека в значительной степени определяет его деятельность и поведение в семье.

Зрелость у молодёжи наступает не в один момент и зависит от многих факторов.

Первый фактор представляет собой необходимость психологической готовности и способности исполнять роль мужа и жены, а потом отца и матери. Каждая социальная роль включает в себя определенные ожидания, которые относятся к ее исполнителю. Так что подготовка к роли мужа и жены означает четкое знание этих ожиданий (т. е. прав и обязанностей) и желание их выполнять. Фактором стабильности семьи может быть рациональное распределение обязанностей.

Кроме того, функционально-ролевая согласованность в структуре взаимодействия супругов требует добрачной образовательной подготовки для молодых людей. Молодые люди должны обладать определенными знаниями и навыками, необходимыми для семейной жизни. Таким образом, следует отметить, что многие молодые люди психологически и технологически готовы к реализации социальных функций супругов.

В добрачном воспитании молодого поколения, В.А. Сухомлинский считал необходимым воспитывать любовь и глубокое уважение к матери, разработке концепций и понятий идеального семьянина, о возрасте вступления в брак, бережном отношении к любви и к культуре поведения влюблённых, знакомству молодежи с основами воспитания, подготовку к осуществлению роли отца и матери,

мужа и жены. Наиболее эффективным методом в данном случае служит пример родителей и других членов семьи.

Возможность такого образования и обучения семейной жизни, по существу безграничны. Ребенок тянется к взрослой жизни, и нужно помочь ему чувствовать себя «большим», а не внушать, что он «слишком мал». Даже маленькие дети могут не только кормить своих кукол, но и накрывать вместе со взрослыми стол, не ждать взрослого около магазина и не идти в магазин за «конфетку», а сделать все необходимые покупки, вместе с взрослыми (возможно, покупать конфеты), а не только гордиться отремонтированной папой игрушкой или сшитым мамой платьем, а сделать это с ними. Взрослые умиляются тем, как девочка «серьезно» играет с куклами, но не могут найти времени или не видят необходимости показать, как пеленать, купать, кормить куклу-ребенка, принести реальную и ценную помощь в уходе за младшим братом или сестрой. «Разве так часто семья полностью занята уборкой дома?» — задаются вопросом Д.Н. Исаев и В.Е. Каган. [3, с. 237]. По их словам, чаще всего это звучит так: «Ты иди на прогулку — я буду убираться» — и к возвращению ребенка его детская комната или уголок сияют чистотой. Неудивительно, что некоторые из этих «уроков» приводят к тому, что мать всегда убирает комнату ребенка, ругает и стыдит его из-за того, что он не делает это сам: и пройдет много времени, прежде, чем разорвется связь уборки комнаты с отрицательными эмоциями. В работах В.В. Бойко показано, что воспитание любви к детям является одним из показателей репродуктивного поведения и определяется в основном бессознательными установками, которые при противоречии с декларируемыми мнениями могут приводить к расхождению желаемого и фактического количества детей. Особое значение в образовании девочек имеет воспитание у них адекватных установок материнства [2, с. 66].

После анализа изложенного теоретического материала можно сделать вывод, что в ходе подготовки молодежи к семейной жизни появляется зависимость от ряда факторов, одним из которых и является родительская семья, которая заложила основу для формирования их личной семейной ориентации.

Итак, в заключение можно сказать, что трудности социализации возникают в том случае, если ребенок ориентирован на неудачи, антиобщественное поведение родителей, которые приходят в противоречие с тем, что он видит в других семьях. Усваиваемая в семье информация может отличаться от тех ценностей и норм, которые приняты в обществе и даже противоречить им. В семье, как правило, формируется своя социально — ценностная ориентация, которая и передается детям.

Сегодня наиболее активный период социализации молодого поколения происходит в сложных условиях экономической и политической нестабильности, сопровождающийся разрушением традиционных ценностей. И именно поэтому, в контексте социальных изменений семья призвана стать эффективным инструментом для создания новых ценностей и норм поведения.

*Литература:*

1. Анзорг Л. «Дети и семейный конфликт» М.: «Просвещение», 1987 г.
2. Бойко В.В. Трудные характеры подростков. Развитие, выявление, помощь. СПб, 2003, 126 с.
3. Исаев Д.Н., Каган В.Е. — Половое воспитание детей. — 1988
4. Матейчик З. Некоторые психологические проблемы воспитания детей в неполной семье // Воспитание детей в неполной семье / перевод с чеш. Хваталовой Л.Н., общ. ред. и послесловие Н.М. Ершовой. — М.: Прогресс, 1980.
5. Сухомлинский В.А. Избранные педагогические сочинения: в 3 т./ В.А. Сухомлинский. — М.: Просвещение, 1980—3 т — 640 с.
6. Сухомлинский В.А. Письма к сыну: Книга для учащихся./ В.А. Сухомлинский. — 2 изд. — М.: Просвещение, 1987—128 с.
7. Сухомлинский, В.А. Как воспитать настоящего человека./ В.А. Сухомлинский. — М.: Педагогика, 1990 — 288 с.
8. Сухомлинский В.А. Об этом нельзя умалчивать / В.А. Сухомлинский // — Народное образование. — 1962. — №11 — С. 20—26.
9. Сысенко В.А. Новобрачные в зеркале собственных взглядов, суждений, оценок / В.А. Сысенко. — М.: Мысль, 1985 — 164 с.
10. Черкасова В.Ю. Противоречия становления и реализации супружеских ориентаций в современный период: автореф. дис. канд. социол. наук: 22.00.06 / В.Ю. Черкасова; Урал. гос. ун-т им. А.М. Горького. — М., 2004. — 18 с.
11. Шевандрин, Н.И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности/ Н.И. Шевандрин. — М.: Владос, 1999 — 512 с.

## Условия и специфика самореализации и самосовершенствования будущего педагога по ФК

Федорович Сергей Вячеславович, студент;

Дьячков Виктор Алексеевич, кандидат биологических наук, доцент;

Козырева Ольга Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент

Кузбасская государственная педагогическая академия (г. Новокузнецк)

Современная педагогическая практика находит новые ресурсы, средства, методы, технологии организации педагогического взаимодействия, фасилитирующего процесс становления личности в деятельности и общении.

Остановимся на определении терминов, выявлении специфики и условий самореализации и самосовершенствования будущего педагога по ФК.

Из многообразия дефиниций категории «самореализация» мы выделим и уточним следующее: *самореализация* — это ситуативно реализуемая способность личности в усвоении различных норм поведения, системы ценностей, моральных качеств, норм культуры, создающих условия для пополнения и трансформации опыта деятельности и сознания продуктов науки, искусства, культуры, спорта, учения, игр и пр., раскрывающих поле каждого человека в его подлинной природе, мультисредовых и личностных ограничениях и возможностях, системно определяющих место и роль в культурно-антропологических системах единиц, измеряющих как человека, так и общество в целом.

Под *социализацией* мы будем понимать процесс и механизм формирования у человека различных социально, профессионально и личностно значимых и востребо-

ванных моделей отношений, поведения, взаимодействия, качеств личности, компетенций, ценностных, общекультурных и профессиональных ориентаций, фасилитирующих преобразование объективной реальности, системно трансформирующих сознание субъекта деятельности и модели деятельности в структурах самоопределения (самодетерминации), самоидентификации, саморазвития, самореализации, самосовершенствования, где социальная и профессиональная среда играет роль купели, колыбели и стези в микро-, мезо-, макро- и мегаусловиях постановки и решения противоречий, дилемм, проблем и задач нами описываемого процесса и механизма.

Под *самосовершенствованием* будем понимать результат построения и освоения программы самостоятельного пополнения знаний, формирования умений, навыков, компетенций, ценностей и ценностных ориентаций, моделей познания, преобразования внутреннего и внешнего в среде, деятельности, общении, системно преобразующих мировоззрение, качество жизни и продуктов культуры, спорта, искусства и науки.

Неоднородность выявления условий и специфики самореализации и самосовершенствования будущих педагогов по ФК обусловлена мультисредовыми изменениями

ценностного и гносеологического генеза. Так, полисистемные и мультисредовые отношения предопределяют построение модели познания, преобразования объективной реальности, т.е. иными словами — многосистемность и многодермнированность всех возможностей, качеств, условий, продуктов, тенденций, факторов, ограничений и пр. представляет собой, с одной стороны, — синергетически регулируемую систему, с другой стороны, — ситуативно допустимую возможность, сохраняющую общество в рамках того или иного ряда ценностей, знаний, компетенций, моделей и пр.

Практика формирования и становления будущего педагога по ФК имеет многовариантные особенности, мы остановимся на процессах формирования личности в контексте самореализации и самосовершенствования.

Выделим условия самореализации и самосовершенствования будущего педагога по ФК в структуре педагогического и профессионально-педагогического взаимодействия:

*I. Общепедагогические условия базируются на соблюдении следующих принципов педагогического взаимодействия:*

- принцип научности, последовательности, системности, систематичности, целостности, обусловленности педагогического воздействия и взаимодействия;
- принцип прочности, востребованности, субъектной позиции личности в структуре социально-, профессиональной личностно-ролевых отношений и моделей преобразования объективной реальности;
- принцип становления, формирования и развития личности в среде, деятельности и общении;
- принцип единства воспитания, обучения, образования, развития, социализации и адаптации;
- принцип перехода от воспитания к самовоспитанию, от обучения к самообучению, от развития к саморазвитию, от контроля к самоконтролю, от образования к самообразованию;
- принцип учета системы ограничений и возможностей в постановке и решении проблем, дилемм, задач и пр. в условиях определения и реконструкции норм и моделей природосообразного и культуросообразного образования и обучения;
- принцип определения, изучения, учета методологического потенциала и достигнутого уровня культуры отношений и гносеологических основ изучения и преподавания дисциплин в педвузе;
- принцип самодетерминации и синергизма в выборе общепедагогического начала и основ формирования знаний и компетенций по педагогическому профилю обучения.

*II. Общедидактические условия вив базируются на соблюдении следующих принципов педагогического взаимодействия:*

- принцип формирования профессионально-педагогической культуры, культуры самостоятельной работы, общей и коммуникативной культуры;

- принцип формирования позитивной самооценки и внутренней мотивации деятельности при учете необходимого уровня притязаний и объективной самооценки и взаимной оценки у будущего педагога по ФК;

- принцип единства видов обучения в структуре решения познавательных и профессионально-педагогических задач;

- принцип оптимизации ресурсов антропологического поля в контексте определения целей, задач, методов, форм, принципов, условий, средств, методик и технологий педагогического взаимодействия;

- принцип дихотомического сочетания инновационного и традиционного в постановке и решении задач оптимизации учебной, воспитательной, досуговой, просветительской, здоровьесберегающей и пр. деятельности;

- принцип выбора оптимальных, разнообразных профессионально и личностно обусловленных форм обучения и контроля в структуре обучения и педагогического взаимодействия.

*III. Общесметодические условия вив базируются на соблюдении следующих принципов педагогического взаимодействия:*

- принцип учета индивидуальных особенностей личности и специфики преподаваемого предмета;
- принцип формирования методического потенциала будущего педагога по ФК в структуре учета ФГОС и системы федерального, регионального, внутришкольного, мультигруппового и полисубъектного осознания, постановки и решения противоречий современной системы образования;
- принцип управления и коррекции в модели педагогической практики и взаимодействия в структуре учета всех звеньев образовательных и мультикультурных объединений;
- принцип выращивания личности в среде профессиональной, научно-педагогической, культурно-просветительской и спортивно-оздоровительной деятельности.

*IV. Здоровьесберегающие условия вив базируются на соблюдении следующих принципов педагогического взаимодействия:*

- принцип формирования профессиональных, социальных и личностных интересов обучающихся, студентов и слушателей в поле идей гуманно-личностной и здоровьесберегающей педагогической теории и практики;
- принцип формирования потребностей в здоровом образе жизни и его пропаганде;
- принцип получения высоких достижений в спорте, науке, искусстве, культуре согласно ситуативного, личностного и профессионально значимого акме;
- принцип учета специфики определения способностей, склонностей, предпочтений согласно постановки и реализации условий нормального распределения в структуре педагогического взаимодействия.

Под *условиями* мы будем понимать выявленную и регулируемую систему ограничений и возможностей педагогического и профессионально-педагогического генеза,



фасилитирующих постановку и решение проблем, задач, дилемм, противоречий и пр. в поле реализации моделей педагогического взаимодействия, определяемых в контексте единиц современной дидактики (виды, принципы, формы, методы, приемы, средства, методики, технологии и пр.).

Условия самореализации и самосовершенствования будущего педагога по ФК в структуре педагогического и профессионально-педагогического взаимодействия реализуются выбором системы методов, форм, средств, ресурсов, технологий современной педагогики.

Нами выделено 4 группы условий, которые описываются принципами современной педагогики. Каждый принцип реализуется на определенных учебных занятиях (формы обучения) при учете оптимизации выбора и использования методов и средств, целей и задач ситуативно, лично и профессионально выбранной формы обучения, выделенной дисциплины и разработанной программы изучения данной дисциплины, ресурсов того или иного институционального (суз, вуз, система переподготовки и пр.), регионального, государственного объединения.

Педагог по ФК в структуре своей будущей профессиональной деятельности осуществляет процессы самореализации и самосовершенствования, данные процессы могут быть отслежены в исследовании профессионально-педагогических кейсов [3] и самопрезентаций, анкет и наблюдений. Более того, целесообразность системного и мультисредового определения основ выявляемых противоречий есть одно из качеств современной системы образования, фасилитирующей становление личности как профессионала-труженика, семьянина, гражданина.

Подготовка бакалавров и магистров отличается от подготовки специалиста — педагога по ФК, — здесь инертность и менталитет общества не всегда бывают в пользу инновационного преобразования всех звеньев учебного и внеучебного процесса. Традиционная педагогическая теория и практика нашей страны накопила колоссальную копилку педагогических и дидактических ресурсов и знаний, вся совокупность которых практически не используется в структуре реализации ФГОС бакалавриата и магистратуры.

Видовая типология обучения и образования за многолетнюю практику выявила тенденцию продуктивного ис-

пользования общепедагогического, обще- и частнодидактического знания, так на одном репродуктивном знании не может быть построена средняя, а уж тем более высшая школа. Современные виды обучения (например, дистанционное) не достаточно разработаны в структуре общедидактического и частнометодического обеспечения, а обезличивание трудов и практик, плагиат и бесконтрольность, безответственность в представляемой информации и учебно-информационном обеспечении как формы деформаций современной системы образования и науки будут нерешаемыми в нашем обществе из-за снижающегося уровня культуры, гуманизма в полном смысле данного феномена, искажении основ наук в несогласованной оценке присвоенного результата труда и благ в целостном понимании данной проблемы, а также нежелание учитывать ресурсы антропологического фактора и условия нормального распределения в структуре выделения той или иной проблемы, тормозящей развитие общества, т.к. создание материальных благ и их распределение — проблема не одного поколения, пытающегося найти уникальные способы преобразования среды и формирования и развития личности в ней. Распределение Гаусса (нормальное распределение) нам позволяет сделать вывод о невозможности неустанной чистки общества (устранения определённых 5% слева на кривой), т.к. данный процесс будет идти до самого последнего — последнего человека. Непонимание того, что продукты обучения, науки, спорта, искусства, Цивилизации в целом получаются 5-ю процентами справа (кривая Гаусса), но в разных системах отсчета один и тот же человек может находиться в разных группах, поэтому все 100 % генеральной совокупности субъектов нами рассматриваемого поля могут создавать блага и ценности в меру грамотно выбранных методов, средств, целей, задач, технологий организации педагогического взаимодействия и направления той или иной практики.

Следует учитывать выше определенные идеи, но их реализация не всегда дает тот программируемый прирост ценностно-гносеологического и продуктивно-средового потенциала, т.к. полисубъектные отношения непредсказуемы, а феноменология психосоциальной аллергии в русле непонимания основ ее — зловещая система деформаций личностного, социального и профессионального аспектов взаимодействия.

#### 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. Обучение как феномен моделирования и практики: монография / О.А. Козырева. — Кемерово: Изд-во КРИПКиПРО, 2011. — 363 с. — ISBN 978-5-7148-0360-4.
3. Горбунова, И.А. Профессионально-педагогический кейс педагога по физической культуре: учебное пособие / И.А. Горбунова, О.А. Козырева. — Кемерово: изд-во КРИПКиПРО, 2012. — 79 с. [+приложение на DVD]. — ISBN 978-5-7148-0378-9.



## Особенности применения технологии моделирования в профессионально-педагогическом образовании

Фоминых Мария Вячеславовна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель  
Российский государственный профессионально-педагогический университет (г. Екатеринбург)

*В статье раскрыты теоретические и методические аспекты применения технологий моделирования в профессионально-педагогическом образовании, а также раскрыта их педагогическая ценность для данного вида образования.*

Профессионально-педагогическое высшее учебное заведение — учебное заведение, целью которого является выпуск компетентного в своей области специалиста как всестороннее развитой личности; это учебное заведение, где обучение направлено на овладение человеком определенных навыков и знаний в сфере выбранной специальности. Национальная доктрина образования РФ обращает особое внимание на необходимость дальнейшего совершенствования системы образования и повышения качества подготовки и уровня квалификации педагогических кадров. Следовательно, систематическое совершенствование всего дела подготовки учителей и других работников учреждений образования является объективной необходимостью. Выдвигаемые жизнью принципиально новые задачи постоянно требуют пересмотра традиционного подхода к изменению содержания и методики подготовки учителей, осуществления их на подлинно-научной основе.

В практической деятельности качество подготовки специалиста определяется лишь путем субъективных оценок или «здоровым смыслом». Объективных критериев, определяющих качество подготовки учителя практически не существует. Предпринимаемые время от времени частичные обновления содержания обучения в педагогических вузах является только частичным решением этого вопроса. По мнению многих исследователей деятельность педагога складывается из восьми ведущих сложно переплетающихся функций, исполнение которых обеспечивает эффект образования и воспитания учащихся. Это — информационная (вооружение учащихся знаниями основ наук), развивающая (развитие умственных сил школьников), ориентационная (формирование социально значимых мотивов), мобилизационная (мобилизация внимания и воли учащихся на выполнение учебных задач), конструктивная (проектирование своей деятельности и деятельности учащихся), организаторская, коммуникативная (установление взаимоотношений в ходе работы) и исследовательская функции. Формирование названных функций обеспечивается выполнением системы личностных и педагогических требований к учителю, предъявляемых профессиональной программой. Поэтому профессиональную программу считают важнейшим источником определения оптимального содержания, форм и методов профессиональной подготовки специалиста. Педагог профессионального образования должен уметь

не только обучать, но и владеть определенным видом профессиональной деятельности, а в необходимых случаях осуществлять ее. Здесь будет уместным определить, что патристическое воспитание зависит, прежде всего, непосредственно от педагога, а затем уже от обучающегося. Для того, чтобы эффективно заниматься патристическим воспитанием подрастающего поколения, будущий педагог должен быть хорошо подготовлен именно педагогически, то есть с точки зрения педагогики, а не методики преподавания определенного предмета.

При реализации деятельности педагога профессионального образования происходит не процесс простого усвоения «предмета», а процесс овладения специальностью. Миссия профессионально-педагогического учебного заведения — практическая (конкретная) подготовка к определенной профессии. Обучающийся (студент, будущий педагог профессионального образования) профессионально-педагогического учебного заведения включен в свою будущую профессию. В процессе обучения формируется профессиональная деятельность. В данном процессе происходит целостное становление личности, ее образование, социализация, и профессионализация. Это порождает необходимость применения новых интересных технологий. На наш взгляд, технологии моделирования являются как раз необходимыми в данной среде инновациями.

Для начала приведем некоторые особенности подготовки будущего педагога профессионального образования. Среди них:

1. Педагогической подготовке отводится второстепенная роль, на первый план выдвигается специальная профессиональная подготовка;
2. В процессе подготовки будущего педагога профессионального образования особая роль отводится развитию производственно-технологическим и организационно-управленческим навыкам, а не навыкам методической и собственно педагогической работы.
3. Педагогическая подготовка осуществляется лишь в рамках рабочей профессии будущего педагога профессионального образования.
4. В процессе педагогической подготовки студента профессионально-педагогического учебного заведения особая роль отводится преподавательской деятельности, а не воспитательной.

Одним из главных направлений современного профессионально-педагогического образования является сочетание традиционных методов и приемов обучения с поиском новейших интересных и эффективных путей и средств обучения. Моделирование, в свою очередь, — это процесс исследования объектов познания на их моделях; построение моделей реально существующих предметов и явлений (общественных систем, процессов профессиональной деятельности и т.д.). Игровое же моделирование можно рассматривать как эвристический инструмент исследования соответствующих педагогических явлений, процессов или различных педагогических систем путем построения и изучения их моделей с целью дальнейшего их применения в педагогической практике. Игровое моделирование осуществляется через «погружение» в конкретную ситуацию, смоделированную в учебных и воспитательных целях, и предполагает максимально активную позицию самих обучающихся (А.П. Панфилова) [6].

Использование моделирования в обучении имеет два аспекта. Во-первых, моделирование служит тем содержанием, которое должно быть усвоено обучающимися в результате обучения, тем методом познания, которым они должны овладеть. Во-вторых, моделирование является учебным действием и средством, без которого невозможно полноценное проблемно-модельное обучение (Л.М. Фридман) [12]. Смысл моделирования заключается в возможности получения информации о явлениях, происходящих в оригинале, путем переноса на него определенных знаний, полученных при изучении соответствующей модели (Т.Ю. Основина) [5]. По мнению, Гребенюка О.С. проблемно-модельное обучение основывается на двух основных принципах: принципе проблемности и принципе мотивации [1]. В практике обучения установлена конкретная зависимость: если учащихся ставить перед необходимостью решать учебные проблемы, то в процессе их решения у них развиваются многие качества, характеризующие сформировавшуюся индивидуальность и творческую личность (высокий уровень развития интеллектуальной, мотивационной и др. сфер, инициативность, самостоятельность, критичность и др.). Данная зависимость носит закономерный характер — она проявляется всегда, когда в учебном процессе организуется включение учащихся в решение проблемы, в поиск нового знания. Именно это обеспечение необходимых условий для проявления данной закономерности представляет собой практическую важность. Принцип проблемности способствует разрешению следующих противоречий: между имеющимся уровнем обученности, воспитанности и развития учащихся и необходимым; между актуальным уровнем развития интеллектуальной

(мотивационной и др.) сферы и уровнем ближайшего ее развития [1].

Следующий принцип — принцип мотивации. Мотивация присутствует во всех видах деятельности. В педагогическом аспекте необходимо не только учитывать имеющийся уровень развития мотивационной сферы учащихся, но и решать задачу ее развития. Принципом, регулирующим деятельность учителя в названном аспекте, является принцип мотивации. Этот принцип ориентирует учителя не только на то, что необходимо формировать и что для этого нужно делать, но и на то, как добиваться должного результата, как побуждать к активной учебной деятельности.

Так, сущность применения технологий моделирования в профессионально-педагогическом образовании состоит в постановке и решении учебно-профессиональных задач, выстроенных в логике будущей профессиональной деятельности, средствами их моделирования, «прорешивания», проецирования.

Вышеизложенное позволяет выделить ряд инновационных педагогических достоинств технологий моделирования применяемых в профессионально-педагогическом образовании. Они заключаются в том, что данные технологии:

- способствуют личностно-профессиональному становлению студента, осуществляемому на базе освоения теоретико-методологических основ, методики и приемов работы специалистов в своей области путем моделирования будущей профессиональной деятельности в процессе обучения;

- позволяет обеспечить единство аксиологических, концептуальных и прикладных аспектов профессионально-педагогического специального содержания подготовки студентов на основе идеи устойчивого развития личности и требований модернизации высшей школы;

- предстает как дидактическое средство активизации, управления, дифференциации профессионально-педагогического знания, в том числе индивидуального стиля профессионально-педагогической деятельности посредством включения вариативных стратегических, тактических, ситуационных задач разного уровня сложности, с переходом от репродуктивного уровня к творческому;

- является эффективным средством освоения содержания профессионально-педагогического образования в процессе самостоятельной активности студентов с применением инновационного педагогического инструментария: методы кейс-стади, ролевые игры, деловые игры, игровые тренинги и т.д.

Технологии моделирования успешно проходят апробацию на базе Российского государственного профессионально-педагогического университета.

#### Литература:

1. Гребенюк О.С.. Общие основы педагогики [Текст]: Учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / О.С. Гребенюк, М.И. Рожков. — М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. — 160 с.

2. Зеер Э.Ф. Основы личностно ориентированного образования [Текст] / Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк. — Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2001. — 51 с.
3. Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания [Текст]: учеб. пособие для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений, слушателей ИПК и ФПК / С.В. Кульневич, Е.В. Бондаревская. — М. — Ростов н/Д: Тв.центр «Учитель», 1999. — 560 с.
4. Митина Л.М. Управлять или подавлять: выбор стратегии профессиональной жизнедеятельности педагога [Текст] / Л.М. Митина. — М.: Сентябрь, 1999. — 192 с.
5. Основина, Т.Ю. Эффективность использования тренингов и деловых игр при изучении курса «Менеджмент социальной работы» [Текст] / Т.Ю. Основина // Социальная работа в регионе: итоги и перспективы: материалы регион. науч.-практ. конф. / Тюмен. гос. нефтегаз. ун-т. — Тюмень, 2006. — С. 62–66
6. Панфилова А.П. Игровое моделирование в деятельности педагога [Текст]: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / А.П. Панфилова / под общ. ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. — М.: Издательский центр «Академия», 2006. — 366 с.
7. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем [Текст] / В.В. Сериков. — М.: Издательская корпорация «Логос», 1999. — 272 с.
8. Сластенин В.А. Введение в педагогическую аксиологию [Текст]: учеб. пособие для студентов вузов / В.А. Сластенин, Г.И. Чижаква. — М.: Академия, 2003. — 192 с.
9. Романцев Г.М. Теоретические основы высшего рабочего образования [Текст]: [монография] / Г.М. Романцев; Урал. гос. проф.-пед. ун-т, Урал. гос. науч.-образоват. центр Рос. акад. образования. — Екатеринбург: Издательство УГППУ, 1997. — 333 с.
10. Романцев Г.М., Федоров В.А., Чапаев Н.К. Интернатура как необходимая составляющая многоуровневой подготовки специалистов по профессиональному обучению рабочих кадров для инновационных производств [Текст] / Г.М. Романцев, В.А. Федоров, Н.К. Чапаев / Образование и наука // . — 2009. — № 10 (67). — С. 3–12.
11. Федоров В.А. Качество профессионально-педагогического образования [Текст] / В.А. Федоров // Образование и наука. — 1999. — № 2. — С. 189–198.
12. Фридман Л.М. Педагогический опыт глазами психолога [Текст]: Кн. для учителя / Л.М. Фридман. — М.: Просвещение, 1987. — 224 с.

## Компетентностный подход в системе высшего профессионального образования

Царева Маргарита Игоревна, старший преподаватель

Таганрогский государственный педагогический институт имени А.П.Чехова

В контексте модернизации образования интегральным показателем качества подготовки будущего педагога следует рассматривать профессиональную компетентность, которая характеризует умение человека использовать в конкретной ситуации усвоенные знания и личностный опыт. Одним из путей модернизации системы образования на современном этапе является компетентностный подход к профессиональной подготовке специалистов, цель которого заключается в преодолении разрыва между результатами обучения и современными требованиями работодателей. И как справедливо отмечает Н.А.Селезнева, «использование подобного подхода может способствовать преодолению традиционных когнитивных ориентаций высшего образования, ведет к новому видению самого содержания образования, его методов и технологий» [1]. Речь идет о таком виде содержания образования, который не сводится к знаниево-ориентировочному компоненту, а предполагает целостный опыт решения профессиональных проблем, выполнения ключевых функций и компетенций. «Необходим отказ не от

знания как культурного предмета, а от определенной формы знаний — сведений» [2].

В докладе Международной комиссии по образованию для XXI в, представленном ЮНЕСКО, «Образование: сокрытое сокровище» Жак Делор сформулировал четыре основополагающих принципа образования: «научиться жить вместе, научиться приобретать знания, научиться работать, научиться жить» [3]. Это утверждение можно трактовать, как приоритетность в образовательном процессе сотрудничества и партнерства взаимодействующих сторон, познавательной активности и самостоятельности обучающихся, компетентностного подхода в профессиональной подготовке.

В.И. Звонников отмечает, в наши дни к причинам интенсивного развития компетентностного подхода относят следующие тенденции:

— появление нового типа экономики, вызвавшее потребность в изменении требований к качеству подготовки выпускников, содержания труда и видов профессиональной деятельности;

- интенсивное развитие информационных технологий;
- возрастающий приоритет творческих аспектов профессиональной деятельности и интеллектуального потенциала специалистов;
- рост динамики модификации профессий, их глобализация [12].

Сдвиг от «квалификаций к компетенциям» представляет собой одну из тенденций кардинального обновления высшего образования. Если соотнести понятие «компетентность» с «квалификацией», можно обнаружить, что под квалификацией понимается мера освоения профессиональных требований, определяемых специальностью, или степень и вид профессиональной подготовленности работника, наличие у него знаний, умений и навыков, необходимых для выполнения определенной работы. В отечественной педагогике понятие «квалификация» определяется как совокупность социальных и профессиональных характеристик, предъявляемых к специалисту и рассматривается как часть компетентности, включающей в себе индивидуальные особенности личности, ее отношение к труду и социальному окружению (Э.Ф.Зеер, А.М.Новиков, А.А.Реан и др.). Термин «профессионализм» используется в значении «компетентности», или как уровень владения той или иной компетенцией. Рассмотренные категории взаимосвязаны друг с другом, каждая из них имеет свою область применения, и рассматриваются как дополняющие друг друга. Иерархия их взаимосвязи представляется в виде цепочки: *Квалификация — Профессиональная компетентность — Профессионализм*.

С введением компетентностного подхода в профессионально-педагогическое образование связывают качественное изменение системы подготовки специалистов, так как более очевидной становится потребность оценивать результаты не только по уровню знаний, но и успешности и полезности деятельности личности, эффективно взаимодействующей с окружающими [5].

Стремительное изменение и развитие современного общества приводит к обесцениванию академических знаний. Сейчас от специалиста требуется не абсолютная информированность, а умение самостоятельно добывать знания, быть мобильным, осваивать новые технологии, [6] иными словами, при подготовке будущих педагогов на первый план выходит формирование их профессиональной компетентности. По мнению О.А.Булаенко, в основу нового типа личности, которая бы соответствовала организации научной деятельности в современных условиях (компетентностный подход к формированию личности профессионала) могут быть положены три качества: активность, самостоятельность, ответственность [7]. В современной практике образования компетентность/компетенции соотносятся с критериями оценки готовности к профессиональной деятельности и методами моделирования норм качества образования, где результатом должны стать комплексы компетенций, отражающих личностно-профессиональное развитие [8].

Важнейшими факторами, влияющими на компетентность индивида, являются: качественное образование, накопленный опыт, умение профессионально применять знания. В последнее время возрастают требования не только к обычной профессиональной компетентности индивидов, но и к постоянному ее повышению посредством расширения научного кругозора, совершенствования самообразования, умения применять знания на практике, свободного владения Интернетом, иностранными языками, совершенствования делового этикета и развития общей культуры индивидов.

Компетентностный подход позволяет выйти из одномерных представлений о результатах образовательного процесса в виде традиционных «знаний, умений и навыков». Специфика компетентностного обучения состоит в том, что усваивается не «готовое знание», кем-то предложенное к усвоению, а «прослеживаются условия происхождения данного знания» [9].

Следовательно, одним из критериев оценки компетентности специалиста становится образованность, проявляющаяся в личностных характеристиках выпускников. При этом компетентностный подход акцентирует внимание на результат образования, в качестве которого выступает не сумма усвоенной информации, а способность личности действовать в различных ситуациях. Так как компетентность личности характеризуется тем, что результаты образования признаются значимыми за пределами самой системы.

Ключевыми категориями рассматриваемого подхода являются паронимичные понятия «компетентность» и «компетенция».

А.В. Хуторской рассматривает компетенцию как совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним, а компетентность — владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности [10]. Можно констатировать, что указанные категории в формулировке А.В. Хуторского тождественны.

А.К. Маркова, анализируя смысловое наполнение этих понятий, определяет их взаимосвязь и взаиморазличие: это в области «моей» компетентности (я умею, могу это решить), но не в «моей» компетенции (меня не уполномочили это решать); это в «моей» компетенции (я имею право решать), но «я» чувствую, что у меня не хватает компетентности для этого. Компетентность определяется А.К. Марковой как психическое состояние, позволяющее действовать самостоятельно и ответственно, как обладание способностью и умением выполнять определенные трудовые функции. Она предполагает объективно необходимые умения и знания, а также требования к психологическим качествам профессионала.

Особый интерес для нашего исследования вызывает позиция А.С.Белкина, который выделяет прямую и ин-



версионную зависимость между компетенцией и компетентностью, подтверждая тем самым близость, но неоднозначность данных дефиниций. Он отмечает, что:

- компетенции человеку предоставляются в зависимости от его социального и профессионального статуса, уровня образованности, стажа работы и пр. Компетентность по мере накопления жизненного и профессионального опыта достигается самим человеком в процессе его профессиональной деятельности;

- профессионально-педагогическая компетентность не может возникать без предоставления соответствующих компетенций. Без права, например, на преподавательскую, управленческую деятельность, без реализации предоставленных по социально-профессиональному статусу прав;

- успешная реализация компетенций обеспечивается компетентностью педагога, но и содержание компетенции во многом определяет уровень и скорость формирования компетентности. В этом и проявляется их инверсионная зависимость [11].

Анализ работ ученых, проводивших исследования в парадигме профессионального образования (И.А. Зимняя, В.И. Байденко, В.А. Болотов, В.В. Сериков и др.), позволяет сказать, что этимология терминов «компетенция», «компетентность», «компетентный» изучена достаточно подробно, а различия в трактовках этих дефиниций обусловлены существованием «двух вариантов соотношений этих понятий: они либо отождествляются, либо дифференцируются» [12].

Отождествляя категории компетентностного подхода и подчеркивая практическую направленность компетенций, Л.Н. Боголюбов, В.С. Леднев, Н.Д. Никандров, М.В. Рыжаков и др. рассматривают «компетенцию как сферу отношений существующих между знанием и действием в человеческой практике» [13]. В связи с этим «компетентностный подход предполагает значительное усиление практической направленности образования».

В Глоссарии терминов ЕФО, о нем упоминается в трудах И.А. Зимней, термин «компетенция» определяется как: а) способность делать что-либо хорошо или эффективно; б) соответствие требованиям, предъявляемым при устройстве на работу; в) способность выполнять особые трудовые функции. Таким образом, термин одновременно включал и знаниевую, и когнитивную компоненту, но наличие устойчивых теоретических знаний не говорит об успешности их применения на практике. Поэтому версия тождественности понятий «компетенция» и «компетентность» во многих исследованиях не раз аргументировано опровергалась [12].

Если учесть, что «компетентность» — это специфическое качество, характеристика личности, свидетельствующая о ее способности и готовности выполнять какие-либо функции в рамках конкретной компетенции [14], а «компетенция» — это информационная осведомленность, глубокие знания о конкретном предмете, с одной стороны, и круг каких-либо полномочий, прав, с другой стороны, то считать «компетентность» и «компетенция» конгруэнт-

ными дефинициями неоправданно, так как названные категории имеют разное смысловое значение.

Анализ работ исследователей указанной проблематики позволил выделить следующие сущностные признаки компетентности:

- компетентность имеет деятельностный характер обобщенных умений в сочетании с предметными умениями и знаниями в конкретных областях;

- компетентность проявляется в умении осуществлять выбор, исходя из адекватной оценки себя и конкретной ситуации.

Анализ смыслового наполнения исследуемых понятий в трактовках исследователей, позволил выделить в составе определений следующие компоненты:

Функциональный — способность и готовность осуществлять продуктивную деятельность в проблемных ситуациях.

Когнитивный — информированность субъекта и находящийся отражение в формулировках в виде «знания», «владение информацией», «осведомленность».

Личностно-аксиологический — связан с психофизиологическими особенностями субъекта и наличием определенных ценностных ориентаций, определяющих траекторию поведения личности.

Анализ различных подходов к определению понятия «компетентность» позволил выделить его основные характеристики: обладание специфическими способностями, включающие в себя личностные психологические черты и характеристики поведения, значимые (важные) для данной деятельности; способность получать высокие результаты в определенной деятельности, которая не обязательно опосредована природными данными, интеллектом или полученным образованием; наличие не только знаний, но и практических умений (умений применять знания на практике); повышаемость компетентности в процессе обучения (развития) и практики [15].

Проведенный обзор разновидностей дефиниций понятия компетентность/компетенция выявляет разнообразие версий понимания сущности этого феномена, многообразие нюансов и акцентов, обусловленных разными ценностными установками авторов и использованием разных семантических систем для их описания, нет единого мнения и по дифференцированию терминов. Вместе с тем следует отметить, что исследователи В.И. Байденко, О.М. Бобиенко, И.А. Зимняя, Д. Равен, изучавшие природу компетентности/компетенции сходятся на том, что её основой выступают знания и качества личности, использующиеся в различных ситуациях, в профессиональной деятельности: при решении проблем; в процессе общения; для приобретения новых знаний, умений, навыков, установок, ценностей.

Однако, в отличие от традиционного, при компетентностном подходе знания, умения, навыки и опыт характеризуются интегрированным характером, направленностью на развитие познавательных и созидательных способностей человека, включённостью в ценностно-смысловые характеристики личности, и проявляющиеся



в деятельности. Таким образом, компетенция включает в себя следующие характеристики: осведомленность; знания, познания; умения; опыт; соответствие; полноты; полноты. А термин «компетентность», обозначает в общем смысле — эффективность.

Логике нашего исследования наиболее близка трактовка компетентности как качества личности, которое приобретается и проявляется в деятельности, и которое связано со способностью осмысленно применять комплекс знаний, умений и навыков для решения конкретных задач или проблемных ситуаций. Анализ литературы показал, что, несмотря на различия в терминологии, авторы сходятся во мнении о наличии в структуре компетентности трех компонентов: когнитивного, операционального и личностного. Ключевой категорией является опыт, который включает в себя интериоризированные знания не только о том «что делать», но и о том «как делать», то есть умения и навыки, которые могут формироваться, преобразовываться и стать следствием целенаправленного обучения. При этом под интериоризированными имеются в виду присвоенные, то есть знания, имеющие ценностную основу, личностный смысл.

Как отмечает Л.М. Митина, развивая идеи Л.А. Петровской, профессиональное развитие человека неотделимо от его личностного развития. Основным объектом профессионального развития и формой реализации творческого по-

тенциала человека в профессиональном труде является профессиональная компетентность, в которой выделяется две подструктуры: деятельностная и коммуникативная.

Мы придерживаемся позиции И.А. Зимней, что компетентность всегда есть актуальное проявление компетенции и компетентностный подход характеризуется усилением прагматической и гуманистической направленности образовательного процесса.

Реализация компетентностного подхода в профессиональной подготовке педагога позволяет:

- конкретизировать задачи профессиональной подготовки на новых позициях;
- построить модель подготовки педагога на основе указанного подхода;
- разработать на основе выбранной таксономии целей систему однозначно диагностируемых показателей сформированности профессиональных компетенций;
- разработать критерии диагностики и мониторинга профессионального становления педагога.

Компетентностный подход, по нашему мнению, придает процессу подготовки педагога деятельностный, практико-ориентированный характер, многофункциональность, комплексность, междисциплинарность, диагностичность подхода позволяет позитивно влиять на развитие инновационных процессов в сфере профессионального образования.

### Литература:

1. Селезнева, Н.А. Размышление о качестве образования: международный аспект // Высшее образование сегодня. №4. 2004.
2. Эльконин, Б.Д. Понятие компетентности с позиций развивающего обучения / Современные подходы к компетентностно ориентированному образованию. — Красноярск, 2002.
3. Делор, Ж. Образование: сокровище. UNESCO, 1996
4. Звонников, В.И. Контроль качества обучения при аттестации: компетентностный подход. / В.И. Звонников, М.Б. Челышкова, Учебное пособие. — М., 2009.
5. Зеер, Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход. / Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Э.Э. Сыманюк — М., 2005.
6. Бобиенко, О.М. Теоретические подходы к проблеме ключевых компетенций // [http: www.tisbi.ru/science / vestnik/](http://www.tisbi.ru/science/vestnik/) 2003
7. Булавенко, О.А. Сущностные характеристики профессиональной компетентности // Образовательные технологии. 2005. №2.
8. Байденко, В.И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения: методическое пособие. — М., 2006.
9. Громыко, Ю.В. Мыследеятельностная педагогика (теоретико-практическое руководство по освоению высших образцов педагогического искусства). — М., 2000.
10. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Отделение философии образования и теоретической педагогики РАО, Центр «Эйдос», 23.04.02г
11. Белкин, А.С. Компетентность. Профессионализм. Мастерство. — Челябинск, 2004.
12. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Труды методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы». — М., 2004.
13. Леднев, В.С. Государственные образовательные стандарты в системе общего образования: теория и практика. — М., 2002.
14. Зимняя И.А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. М., 2003. № 5.

15. Стеценко И.А. Проблемы информатизации профессионального образования / И.А.Стеценко, М.И.Царёва. — LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH., 2012

## Профессиональный имидж современного учителя иностранного языка

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

В последние годы появляется большое количество публикаций, посвященных педагогической, методической подготовке педагогов, формированию их компетентности. В этой статье мы обратимся к вопросу формирования имиджа учителя иностранного языка.

Выделим основные понятия.

В переводе с английского «имидж» означает «образ». Можно сказать, что имидж — это образ человека, который складывается среди других людей.

Толковый словарь Вебстера дает следующее определение этого понятия: «*имидж* — искусственная имитация или подача внешней формы определенного объекта, особенно личности. Он является мысленным представлением о человеке, товаре или институте, направленно формируемым в общественном сознании с помощью паблисити, рекламы или пропаганды».

Другие исследователи утверждают, что термин «имидж» имеет англоязычные корни и наиболее часто употребляется для определения того образа, который конструируется, создается с целью вызвать желаемые изменения в сознании и поведении людей, оказать на них определенное социально-психологическое воздействие.

С точки зрения психологии *имидж* рассматривается как образ, возникающий в психике человека в процессе восприятия (перцепции). Имидж представляет собой психический образ, специально конструируемый, принимающий характер стереотипа и имеющий манипулятивное воздействие на окружающих.

В социологии понятие «имидж» часто рассматривается через статусный образ: «Имидж — совокупность представлений, сложившихся в общественном мнении о том, как должен вести себя человек в соответствии со своим статусом, как должны соотноситься между собой права и обязанности в данном статусе».

А.П. Панфилова, автор книги «Имидж делового человека», определяет имидж как целенаправленно формируемый образ, призванный оказать эмоционально — психологическое воздействие на кого — либо в целях популяризации, рекламы, формирования репутации [3, с. 53].

Выделяют разные типы и виды имиджа. Мы обратимся к имиджу профессиональному.

*Профессиональный имидж* — образ человека, детерминированный его профессиональными характеристиками.

Так как имидж учителя относится к профессиональному, то рассмотрим важные составляемые профессионально — личностного имиджа. Л.К. Аверченко и Г.М. Залесов к таким качествам относят:

- профессионализм и компетентность;
- нравственная надежность;
- гуманитарная образованность: для качественного выполнения своей работы специалисту необходимы не только профессиональные знания и навыки, но и широкие познания в области мировой культуры, освоение общечеловеческих ценностей, таких, как духовность, здоровье и т.д.;
- коммуникативная привлекательность;
- использование психологических техник: знание закономерностей функционирования человеческой психики, а также законов психологии.

Имидж педагога условно делят на несколько составляющих:

1. Сам образ, то есть некая целостная картинка, возникающая в сознании людей, когда они видят и воспринимают педагога, а также то, что впоследствии остается в их памяти когда человек уходит.
2. Внешние аспекты, к которым относят манеру поведения, походку, жесты, мимику, одежду, прическу и т.д.
3. Внутренний аспект, включающий в себя интересы, эрудицию, творческий подход, хобби.
4. Процессуальный аспект, включающий темперамент, темп, пластичность, эмоции, волевые качества.
5. Ценностный аспект, который определяется жизненной позицией человека, приоритетами, ценностными установками, а также созданной легендой.
6. Профессиональная репутация педагога, к которой можно отнести наработанный практический и теоретический опыт, авторские методики, отзывы детей, родителей, коллег о профессиональной компетентности, профессиональные награды и премии, фото и видео свидетельства его деятельности, авторские сайты, публикации и т.д.

Важно, чтобы имидж был цельным, когда его внешние проявления не расходятся с внутренними установками учителя, соответствуют его характеру и взглядам.

Для создания имиджа учителя важным является также профессиональный антураж, то есть совокупность предметов, которыми себя человек окружает, тем самым проявляя не только свой вкус и свои интересы,

но и определенным образом демонстрируя принадлежность к конкретному культурному сообществу специалистов. Например, если в кабинете учителя иностранного языка есть необходимое для работы оборудование (например, магнитофон, компьютер, интерактивная доска, разные виды карт (которые нужны при изучении страноведения), учебники и методические пособия, словари и т.д.), то такой специалист будет вызывать больше доверия. Однако такая среда не возникает спонтанно, она целенаправленно формируется и далее влияет на имидж учителя.

Иногда созданная учителем среда призвана показать профессиональную и социальную позицию, которую занимает данный учитель в профессиональной сфере. В этом случае на стенах кабинета появляются многочисленные дипломы и фотографии в компании известных людей. В настоящее время существуют школы с этнокультурным компонентом. Для имиджа школы здесь будет значимо разместить в кабинетах (как администрации, так и учителей — предметников) предметы, демонстрирующие этнокультурную принадлежность.

Если говорить об отражении профессиональных качеств в имидже учителя, то здесь важно соотнести его с преподаваемым предметом, то есть должно быть соответствие «образа учебного предмета» и индивидуально — личностного стиля профессиональной деятельности учителя. Очевидно, что учитель иностранного языка должен хорошо ориентироваться в грамматике и стилистике языка, знать тенденции развития языка в странах, где живут носители языка (ведь не секрет, что язык изменяется, упрощаются или усложняются смысловые конструкции, существуют особенности языка в разных регионах и т.д.). В этом случае образ учителя будет иметь также воспитательное значение, которое трудно переоценить. Декларация идеала и правильного поведения без реального подкрепления образом самого учителя не будет иметь положительного воспитательного влияния.

Особый интерес представляет вопрос формирования идеального имиджа учителя, в том числе имиджа учителя иностранного языка. В каждый исторический период к педагогу предъявлялись разные требования, составлялись профили, в которых отражались основные компоненты личности и профессиональные характеристики педагога.

Каждое общество формирует определенные стереотипы образа учителя, что влияет на восприятие представителя педагогической профессии.

В книге Петровой Е.А. представлены интересные результаты исследований образа педагога [5, с. 6—9].

Вопрос представления «хорошего учителя» начал изучаться с 30-х годов XX века. По данным Прозорова Г.С. ученики 30-х годов включали в портрет «хорошего» учителя: *знание предмета и владение методикой; хорошие взаимоотношения с учащимися; умение правильно оценивать знания учащихся; создание дисциплины; внешний вид.*

Образ «плохого учителя»: *слабое владение предметом; плохой подход к учащимся; неумение создать дисциплину; неправильная оценка знаний учащихся; внешний вид.*

Исследования 40-х годов показали, что ученики больше ценят в учителе знание предмета, общую эрудицию, политическую зрелость.

«Идеальный учитель» 60-х годов обладал следующими характеристиками: *уравновешенностью, гармоничностью, авторитетом, знанием предмета, сильной волей, храбростью, остроумием, приятной наружностью, пониманием своих учеников, умением говорить логично и выразительно, требовательностью самостоятельности, любовью к педагогической работе* (Гоноболин Ф.Н., Кузьмина Н.В. и др.).

В семидесятые годы исследование Ж. Лендел позволило выделить такие качества «хорошего» учителя, как: *справедливый, умный, энергичный, требовательный, авторитетный, хороший организатор, приветливый, любящий детей, любящий свой предмет.*

В результате анкетирования школьных учителей и учеников, которым предложили проранжировать 58 качеств учителя, исследователи (Шепель В.М.) выявили, что на первом месте у школьников находится такое качество, как *любовь к детям*, а у учителей данное качество только на 28 месте.

Исследования Петровой Е.А., проведенные в отдельных московских школах в 90-х годах, показали, что пятиклассники охарактеризовали «хорошего» учителя, как: *миролюбивого, веселого, серьезного, тактичного, откровенного, спокойного, активного, щедрого, уверенного, практичного, прощающего, осторожного, смелого, сотрудничающего, организованного, трудолюбивого, умного и приятного.*

Исследование, проведенное нами в студенческой среде в 2010 году показало, что в первую очередь в педагоге студенты хотят видеть образованного и эрудированного человека, знающего основы детской психологии, владеющего методикой преподавания своего предмета, придерживающегося норм этики и эстетики, уважающего личность ребенка, умеющего слушать учащихся и сопереживать, имеющим чувство юмора, имеющего высокую культуру речи.

*Наиболее значимыми компонентами, формирующими имидж педагога, являются профессиональная компетентность педагога и эрудиция, педагогическая рефлексия, педагогическое целеполагание, педагогическое мышление и импровизация, педагогическое общение.*

Необходимо, чтобы педагог понимал, что его положительный образ играет важную роль в педагогическом процессе (Л.М. Митина, А.К. Маркова, М.Н. Котлярова, В.А. Кан-Калик, Е. Русская, Е.А. Петрова и др.). Важно, чтобы учитель был ориентирован на формирование собственного имиджа.

Благодаря удачно сформированному имиджу повышается учебная мотивация, внимание к излагаемому пред-

мету и конкретному материалу, восприятие педагога как более профессионально-компетентного, а также самооценка педагога как специалиста.

При формировании имиджа современного педагога большое значение имеет *мотивация*. Исследователи выделяют 2 варианта мотивации формирования индивидуального и профессионального имиджа:

1. *Психологическая* — повышение самооценки. Результат формирования имиджа — достижение внутренних целей человека, достижение психологического комфорта.

2. *Инструментальная* — создание инструмента для социального влияния. Результат — достижение внешних целей.

Также при формировании имиджа следует опираться на определенные *принципы*:

- формируя свой имидж, следует воздействовать в большей степени на подсознание людей, чем на их сознание. Мнение, возникающее у человека под влиянием подсознательной информации, расценивается человеком как собственное, так как не очевиден источник его возникновения. Так как люди себе доверяют больше, чем другим, то и подсознательному впечатлению они могут доверять больше, чем сознательному;

- умение нравиться на всех уровнях взаимодействия в образовательном учреждении, которое достигается путем выявления положительных качеств и придания им соответствующей эстетической формы;

- самовоспитание и самосовершенствование, обеспечивающие высокий уровень профессиональной компетентности;

- гармонизация образа;

- владение навыками самопрезентации;

- саморегуляция, обеспечивающая психофизическое равновесие.

Построение профессионального имиджа — процесс сложный, многофакторный, специально спроектированный, развивающийся по определенным законам и технологиям.

Этапы формирования имиджа педагога (А.С. Ковалчук, В.М. Шепель, Е.Б. Перелыгина):

I — изучение личностных характеристик, составление «Я-концепции». Основная цель — создание идеальной модели, образа — предмета имиджирования.

II — подбор и культивирование характеристик, присущих определенному этапу развития (зрелости), роду занятий, ожиданиям коллег, сотрудников, потребителей. Можно произвести ранжирование и выбор определенных востребованных и значимых профессиональных и личностных качеств, которые индивид способен развить в себе.

III — работа над внешним видом (стиль, поведение, техника презентации, произвольность).

IV — работа над совершенствованием коммуникативных качеств: расширение опыта взаимодействия и воздействия, овладение педагогической техникой, технологиями самоподачи.

*Г.Г. Почепцовым* были выделены 10 технологий создания имиджа политика (для педагогов адаптированы А.А. Калюжным).

*Дистинктивная* — выделение индивидуальных качеств учителя на базе различных обобщений (н-р, изображение курящего или пьющего учителя в символическом варианте невозможно, а в действительности педагог может курить. Создавая свой имидж, наставник заполняет образовавшийся информационный вакуум в сознании учеников сведениями о себе).

*Личностная* — механизм продвижения педагога из человека незнакомого детям в сферу известного учащимся (из позиции «чужой» в позицию «свой»). Например, педагог может что-то рассказать о себе, о своих взаимоотношениях с окружающими, житейских проблемах.

*Лидерская* — набор качеств учителя, воспринимаемых школьниками как педагогически авторитетные. В данном случае имиджмейкер идеализирует образ учителя, делая акцент на определенном наборе его черт: любовь к детям, образованность, коммуникабельность, доброта, профессионализм, справедливость, заинтересованность, терпеливость и т.д.

*Образцовая* — стремление соединить образы современного учителя и авторитетного учителя прошлого при помощи символизации (визуально, вербально, невербально).

*Артистическая* — тип поведения учителя, близкий к актерскому мастерству.

*Визуальная* — охватывает сразу несколько каналов информации, основным из которых является внешний вид педагога.

*Параллельная* — символизация педагогической атрибутики, реализуемой на различных советах и совещаниях, родительских собраниях и т.д. Желание учителя иметь безупречный средовой имидж (специализированный кабинет, необходимое оборудование, красивый внешний вид, порядок на рабочем столе, грамоты, сертификаты и т.д.). Насыщение пространства значимой символикой должно быть оптимальным (перенасыщение или минимальное наполнение могут негативно сказаться на имидже педагога).

*Коммуникационная* — внедрение символизации в учебно — воспитательную работу. Это тактика предугадывания будущих действий и установок учащихся. Это:

- на общем уровне — выпуск учебных и воспитательных программ, учебных пособий и т.д.

- на частном уровне — проведение ролевых игр, мероприятий и т.д.

*Защитная* — помогает педагогу бороться с неблагоприятной косвенной информацией, которая формирует имидж (пресечение слухов и сплетен).

*Габаритная* — исследует функционирование независимых друг от друга каналов передачи сведений, доступных каждому педагогу (каналы: визуальный, слуховой, вербальный, невербальный, обонятельный, осязательный и т.д.).



Итак, мы кратко рассмотрели вопрос формирования профессионального имиджа учителя иностранного языка. Практическая реализация данного аспекта часто представляется весьма проблемной, так как педагоги не всегда

имеют четкое представление о том, какой имидж у педагога должен быть, как правильно моделировать свой образ, создавать положительный профессиональный имидж.

#### *Литература:*

1. Калюжный А.А. Психология формирования имиджа учителя. М., 2004.
2. Калюжный А.А., Казаченко И.П. Использование имиджевой стратегии и имиджеологии в деятельности учителя // PR в образовании, 2006, № 4.
3. Ковальчук А.С. Основы имиджеологии и делового общения: Учебное пособие для студентов вузов. 2-е изд., перераб. и доп. — Ростов н/Д: Изд-во «Феникс», 2003.
4. Панфилова А.П. Имидж делового человека. М., 2007.
5. Петрова Е.А. Имидж педагога. М., 2003.
6. Перелыгина Е.Б. Психология имиджа: учебное пособие. М., 2007.
7. Сорокина Г.Г. Профессиональный имидж. Пенза, 2004.
8. Шепель В.М. Имиджеология: секреты личного обаяния. М., 1997.

## **Методика преподавания курса «Информатика и информационные технологии» (для специальности «юриспруденция»)**

Юнусова Миноввархон Сабиловна, преподаватель  
Ташкентский государственный юридический институт (Узбекистан)

**Р**азвитие информационных технологий в современных условиях вызвало необходимость создания новой образовательной среды.

В настоящее время, одной из актуальных проблем остается использование современных компьютерных средств в процессе преподавания профессионально-направленных дисциплин в юридических вузах. Целью внедрения в учебный процесс современных педагогических технологий является быстрое усвоение студентами знаний и их закрепление. Создание современных электронных вычислительных машин, наравне с появлением профессионально-направленных прикладных программ, оказывает положительное влияние, в том числе, и на педагогическую деятельность. Поэтому сегодня идет активная работа по обеспечению высших и средне-специальных учебных заведений такими компьютерными технологиями и программным обеспечением.

Современные мультимедийные компьютерные программы и телекоммуникационные технологии открывают новые пути к информационным источникам, электронным гипертекстовым учебникам, образовательным сайтам, системам дистанционного обучения и другим источникам, создают для студентов возможность творческого мышления.

Информатизация всех сфер общественной жизни, в первую очередь сферы профессиональной деятельности, является одним из главных и важных процессов развития цивилизации.

Информатизация образования по Национальной программе Республики Узбекистан по подготовке кадров

ставит перед высшей школой задачу подготовки специалистов, готовых эффективно работать в современной информационной среде.

Целью нашего исследования является теоретическое обоснование, разработка и испытание методической системы обучения курса «Информатика и информационные технологии» в высших учебных заведениях по специальности «Правоведение», изучение законов информационного процесса, способов создания информационных моделей, а также изучение технологий и информационных систем, предназначенных для использования в разных сферах жизнедеятельности человека.

Процесс обучения курсу «Информатика и информационные технологии» студентов вузов юридического профиля на основе профессионально-направленной информатики, на наш взгляд, является наиболее эффективным.

Основной задачей профессионально-направленного курса «Информатика и информационные технологии» является подготовка студентов по специальности.

Как нам кажется, прежде всего, необходимо изменить название курса на «Высшая информатика» или «Специализированная информатика», затем модифицировать имеющуюся учебную программу.

На наш взгляд, все, запланированные согласно учебной программе, темы должны преподаваться с учетом особенностей специальности. Под этим мы подразумеваем, в частности, изучение на занятиях автоматизированных систем организаций, в которых предстоит работать будущему выпускнику юридического вуза.



Обучение с учетом юридической специальности — это первый опыт сотрудничества вуза, готовящего специалиста в юридической сфере, с фирмами, занимающимися разработкой правовой информационной системы.

На сегодняшний день, информация считается основным ресурсом развития общества, а информационные системы и технологии — средствами повышения производительности труда и эффективности специалиста.

Растет и значение правовой информационной системы. Так, поиск варианта новой редакции какого-либо правового документа иногда создает большую проблему для практикующего юриста.

Под информационной системой понимаются общие упорядоченные средства связи, информационные технологии и информационные ресурсы, обеспечивающие поиск, сбор, сохранение, обработку и использование информации.

Вне зависимости от сферы применения, общую структуру информационных систем можно представить в виде **каталога** технического, программного, информационного, организационного и правового обеспечения.

Профессиональный юрист должен уметь формулировать и планировать решение задачи с помощью профессионально-направленной информационно-правовой системы.

Это такие информационно-правовые системы, как «Право», «Норма», «Yurida» и сайт «LexUz», созданный центром обеспечения правовой информацией при Министерстве юстиции Республики Узбекистан. Данные системы юристы часто используют в своей деятельности.

При изучении текстового редактора MS Word, программы для работы с электронными таблицами MS Excel и средства подготовки презентаций MS PowerPoint, нашло бы свое место применение вышеуказанных систем к каждой из офисных программ. В этом случае, учебная дисциплина «Информатика и информационные технологии» была бы направлена на профессиональное обучение. Так, было бы целесообразно при обучении работе с офисной

программой — текстовым редактором MS Word, учиться забирать, анализировать и сохранять информацию из информационно-правовой системы.

Например:

С сайта «LexUz» можно получить нужные законодательные документы, а затем обрабатывать и копировать их, сливать с другими документами и сохранять с помощью программы MS Word. В данном случае, студент научится работать не только с офисной программой MS Word, но и с информационно-правовой системой. В каждой информационно-правовой системе свои тонкости и возможности. Будущий юрист, поработав в каждой из них, таким образом, готовится к трудовой практике.

При помощи офисной программы MS Excel можно анализировать информацию, взятую из информационно-правовой системы в виде диаграмм. Например, в информационно-правовой системе «Yurida» есть раздел «Судебная практика», в котором имеются все уголовные, административные и гражданские дела, рассмотренные в судах. С помощью этих данных, можно выявить статистику рассмотренных в судебной практике дел, или определить динамику видов преступности [8].

Проведение вышеуказанной работы позволит повысить эффективность занятий в рамках курса «Информатика и информационные технологии» в юридических вузах, и будет соответствовать целям методической системы преподавания курса профессионально-направленной информатики.

Все это профессионально-направленные возможности курса «Информатика и информационные технологии». Мы обучаем студентов методам сбора информации, обработки и передачи данных, заполнения документов с помощью информационно-поисковой системы. Данная практика может быть использована не только в юридических вузах, но и в других учебных заведениях по разным специальностям. Для этого необходимо лишь выбрать автоматизированные системы, соответствующие специальности.

### *Литература:*

1. Арипов М.М., Мухаммадиев Ж.У. Информатика, информационные технологии. — Т.: ТДЮИ, 2005. — 275 с.
2. Арипов М.М. Информатика и основы вычислительной техники. Т.: Университет, 2001.
3. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. М.: «Педагогика», 1989, 192 стр.
4. Лапчик М.П. Информатика и информационные технологии в системе общего и педагогического образования. Монография. — Омск; ОмГПУ, 1999. — 294 с.
5. Лапчик М.П. Методика преподавания информатики: Учеб. пособие для студентов педвузов. Свердловск. — 1987. — 149 с.
6. Юлдашев У.Ю., Бокиев Р.Р., Зокирова Ф.М. Методика преподавания информатики. — Т.; 2004
7. Юнусова С. Анализ информационной деятельности юриста при решении профессиональных задач. Материалы конференции. Т., 2008, с. 66—71
8. Юнусова М.С. Значение курса «Профессионально-направленная информатика» для подготовки юристов // Высшее образование сегодня. — 2011. — №6. — с. 54—58

## 10. ОБРАЗОВАНИЕ ВЗРОСЛЫХ, САМООБРАЗОВАНИЕ

### Принципы формирования и развития учебных курсов в интегрированной среде дистанционного образования

Берлев Сергей Викторович, преподаватель  
Воронежский институт МВД России

Управление конкурентоспособностью высшего учебного заведения представляет собой достаточно сложный, комплексный финансово-экономический и социально-педагогический процесс. Управление конкурентоспособностью тесным образом взаимодействует с маркетинговой и кадровой политикой ВУЗа, внедрением новых форм и методов организации учебного процесса. Одним из наиболее перспективных, инновационных факторов повышения уровня конкурентоспособности высших учебных заведений является организация и развитие системы дистанционного образования (ДО).

Существуют объективные причины востребованности дистанционного обучения:

- преодоление географических барьеров, которое актуально для такой большой страны, как Россия. Кроме того, в ряде стран ближнего и дальнего зарубежья есть граждане, для которых обучение на русском языке — не проблема, а даже наоборот — появление новых возможностей получить образование.

- появление новых образовательных потребностей, оперативно удовлетворить которые традиционные образовательные структуры зачастую не успевают. Дистанционная форма обучения — более гибкая и позволяет оперативно реагировать на новые потребности общества.

- появляется все больше людей с особыми запросами, у кого недостаточно времени, возможностей, иногда и желания обучаться очно, желающих выстраивать свой учебный график самостоятельно, так, как им удобно и не зависеть от расписания. Это — военные, служащие, заключенные, люди с ограниченными возможностями, пенсионеры и т.д.

- Обучающихся (т.е. потенциальных клиентов) все больше привлекают и другие преимущества ДО: экономия времени, средств, личностный подход к обучению.

Внедрение дистанционного обучения в образовательный процесс подразумевает собой создание единой и целостной инфраструктуры, обеспечивающей оперативный доступ к электронным образовательным ресурсам и организацию сетевого учебного процесса едиными инструментальными средствами. Важную роль в организации действительно целостной среды дистанционного образования должны сыграть открытые стандарты

на форматы описаний образовательных ресурсов и иные компоненты учебного процесса в Интернет. [1]

Целью разработки и формирования системы курсов для дистанционного образования является развитие стратегии в области модернизации обучения и тренинга, а также объединение высших учебных заведений и коммерческих предприятий для создания стандартов в сфере дистанционного обучения. [3]

Можно выделить основные характеристики, присущие эффективному дистанционному курсу:

- максимально возможная связь между обучаемым и преподавателем, обеспечение возможности группового обучения; обратная связь между обучаемым и учебным материалом,

- составление более детального плана учебной деятельности учащегося, и его организации, конкретная постановка задач и целей обучения;

- присутствие эффективной обратной связи, дающее учащемуся получать убежденность в правильности своего продвижения по пути от незнания к знанию. Наличие такой обратной связи должно быть оперативной, так и отсроченной в виде внешней оценки;

- мотивация — также важнейший элемент любого курса дистанционного обучения. Для этого важно использовать разнообразные приемы и средства: структурирование курса дистанционного обучения должно быть модульным, чтобы учащийся имел возможность четко осознавать свое продвижение от модуля к модулю. Объемные модули или курсы снижают заметно мотивацию обучения. [2]

Специфика учебного технологического оснащения, на котором предполагается проводить тот или иной курс, оказывает непосредственное влияние на содержание и структурирование всего учебного материала. Если проектировщик курса предполагает, что курс будет функционировать полностью в сетях, без опоры на другие средства компьютерных и прочих информационных технологий, решение может быть одно. Если же планируется использовать помимо сетевых ресурсов какие-то дополнительные источники информации (печатные, видео, звуковые, средства массовой информации) в качестве компонентов курса, то структура курса и его содержательная сторона,

а также организация самого процесса обучения будут несколько иными.

К функциональным обязанностям дистанционной системы относятся:

- обеспечение возможности разрабатывать материалы и обучающие системы, которые были бы взаимосовместимы, максимально независимы от программно-аппаратной платформы, на которой происходит обучение;

- должна обеспечиваться возможность управления учебным процессом;

- возможность переиспользования отдельных частей учебного материала в любых курсах без существенной переработки содержания и структуры материала.

Опираясь на эти характеристики, система формирования курса для дистанционного образования, должна в себе содержать возможности с помощью которых можно создавать:

- тесты закрытой формы (при ответе отметить га-

лочкой один или несколько вариантов ответов, которые на ваш взгляд являются верными);

- тесты открытой формы (необходимо вписать правильный ответ в соответствующее поле самостоятельно);

- тесты на соответствие (необходимо установить соответствие между элементами в левом и в правом столбцах, расставляя соответствующие цифры);

- тесты на упорядочивание (необходимо расставить предложенные варианты в нужной последовательности при помощи цифр);

- симуляции (интерактивные методы обучения, позволяющие получить практический опыт в заданной области знаний);

- лекционный материал (информация, передаваемая преподавателем студентам).

Система ДО призвана выполнять одну из основных функций — передачу «пакетов знаний», которые должны передаваться студентам, обучающимся в дистанционном формате.

#### *Литература:*

1. Полат, Е.С. Дистанционное обучение: учеб. пособие / Е.С. Полат, М.В Моисеева, А.Е. Петров, Ю.В. Аксенов, Т.Ф. Горбунькова, М.Ю. Бухаркина,. — М.: ВЛАДОС, 2002.
2. Гаевская Е.Г. Технологии сетевого дистанционного обучения: Учебное пособие. СПб.: Ф-т филологии и искусств СПбГУ, 2007.
3. Кревский И.Г. Информационно-образовательная среда открытого образования и развитие дистанционного обучения // Высшее образование сегодня. 2003 №8.

## 11. СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА

### Проблемы и потребности младших школьников из неполных семей

Кусумова Анастасия Амангельдиевна, студент

Уральский государственный педагогический университет (г. Екатеринбург)

*Отцы и дети — проблема прошлого.*

*Дети без отцов — проблема настоящего.*

Психологические исследования свидетельствуют, что в силу названных причин младшие школьники из неполных семей, по сравнению со сверстниками из полных семей, обладают рядом психологических особенностей: более низкой школьной успеваемостью, склонностью к невротическим нарушениям и противоправному поведению, проявлениями инфантильности, негативным отношением к родителям, нарушениями полоролевого поведения, тягостным чувством отличия от сверстников, неустойчивой, заниженной самооценкой с актуальной потребностью в ее повышении, неадекватной требовательностью к матери и высоким желанием изменений ее поведения, активным поиском «значимого взрослого» [2, с. 17].

По данным Е.О. Смирновой и В.С. Собкина, младшим школьникам из неполных семей для их полноценного психического развития не хватает своевременной эмоциональной поддержки и понимания взрослыми своеобразия формирования их характера, признания в семье или среди сверстников; непосредственности в выражении чувств; жизненного тонуса; уверенности в себе и решительности в действиях и поступках; способности легко устанавливать контакты и длительно поддерживать их на взаимоприемлемом уровне; гибкости и непринужденности в отношениях, умения принимать и играть роли.

В нормальной семье обычно создаются все необходимые условия для развития ребенка. Поэтому чаще всего нет необходимости предпринимать какие-то особые воспитательные меры. Однако в тех семьях, где по каким-либо причинам ребенок «лишен раздражителей» к активности (или они ограничены в ранний период его развития), возникает опасность, что ребенок позже не сможет справиться с требованиями окружающей среды [4, с. 67].

Другой круг основных потребностей ребенка касается обучения. Для хорошего развития ребенка, мир, в котором он живет дома, должен иметь определенный смысл и порядок. Ребенок постепенно «открывает» этот мир, учится его понимать, различать хорошее и плохое, понимать, что можно, чего нельзя делать, а главное — он все время учится познавать. Поэтому малышу прежде всего нужны такие раздражители, которые несут ему радость,

возбуждение, удовлетворение, особенно тогда, когда он делает что-то доброе [5, с. 33].

Первым учителем для ребенка, как правило, является мать, а потом — остальные члены семьи. Затем будет детское общество, школа, много других людей — квалифицированных и неквалифицированных. Но больше всего он научится от тех людей, которых будет любить, уважать, к которым будет хорошо относиться.

Если рядом с ребенком нет человека, который мог бы с самого раннего детства «оценивать» его первые успехи в «жизни, кто мог бы радоваться его первой улыбке, первым шагам, первым словам, кто мог бы всем его «изобретениям и открытиям» давать определенный смысл, то этому ребенку будет очень трудно не только физически, но и морально. Он будет по сравнению со своими сверстниками меньше знать и уметь. Он будет ограничен в самой важной способности — способности учиться.

Следующая важная потребность — это потребность в жизненной уверенности.

Самой лучшей основой для развития жизненной уверенности являются взаимоотношения ребенка и взрослого, основанные на чувствах доверия, уважения и любви.

Постепенно у ребенка создается первое представление о «доме», закладываются основы эмоциональной жизни, которые в дальнейшем будут помогать ребенку в его отношениях к людям и вещам. Закладываются основы таких позиций, как сочувствие (сопереживание), радость за других, сознание справедливости, удовлетворение от совместной работы с другими людьми, солидарность, преданность, самоотверженность и т.д. Несомненно, что характер ребенка в своей эволюции будет отшлифовываться, обогащаться, переделываться и развиваться, но именно в самом раннем детстве решается вопрос: сможет ли он принимать и дарить любовь. Недостаточное воспитание этих человеческих чувств имеет в основном два последствия: во-первых, делает» ущербным самого человека, во-вторых, окружающие люди очень серьезно страдают от проявлений такого личностного недостатка.

Одна из обязательных потребностей человека — это определение своего места в жизни, осознание своей личностной значимости, собственного «я».

Так и младший школьник не хочет быть послушным винтиком механизма, который работает независимо от стараний и воли его личности. Он стремится проявить свою волю быть самим собой, добивается того, чтобы другие люди понимали его, считались с ним, любили и уважали его.

И ребенок испытывает ту же потребность. Он счастлив от впервые сказанного «нет», так как этим отрицанием он демонстрирует свою волю. В этом «нет» присутствует также сознание собственного достоинства.

Необходимость самостоятельности и общественного признания будет со временем все возрастать. Это не означает, что семья теряет для ребенка свой смысл. Наоборот, на протяжении всего детства, юношества, всей жизни семья для многих людей является главной ареной общественного признания, источником уверенности. Однако отношение ребенка к родителям и другим членам семьи будет развиваться и изменяться. Когда в семье все в порядке, то порой создается впечатление, что ребенок младшего школьного возраста очень мало думает о семье, почти не нуждается в ней. Главным направлением его внимания будто бы выступает только детское сообщество.

Безусловно, это поверхностное впечатление. Лучше всего это подтверждают конфликты при разводах и других семейных потрясениях [2, с. 98].

Когда родной дом становится местом разрешения бесконечных семейных проблем, то у ребенка пропадают и уверенность и уравновешенность. Постепенно он начинает вносить неуверенность и в свои отношения с людьми вне дома, что не дает ему возможности хорошо зарекомендовать себя, а некоторые взрослые уже спешат приписать ему роль «возбудителя спокойствия». Многие психологические исследования показывают: среди ребят, у которых возникают трудности во взаимоотношениях с одноклассниками и товарищами, большинство детей разведенных родителей.

Таким образом, младшие школьники из неполных семей, в том числе, и с отклонениями в поведении, нуждаются в помощи специалистов — социальных педагогов. Работа таких специалистов должна быть направлена, прежде всего, на восстановление их нормального социального статуса, на их адекватную самореализацию за счет проработки внутренних трудностей и проблем: информационных, поведенческих, мотивационных, эмоциональных, характерологических.

#### Литература:

1. Демидов А.М. Проблемы детей из неполных семей. [Текст] / А.М. Демидов. — М.: Просвещение, 2004. — 176 с.
2. Ершова Н.М. Воспитание детей в неполной семье [Текст] / Н.М. Ершова. — М.: Прогресс, 2005. — 206 с.
3. Захаров А.И. Как предупредить отклонения в поведении ребенка: Книга для воспитателей детского сада и родителей. [Текст] А.И. Захаров. — 2-е изд., доп. — М.: Просвещение, 2003. — 192 с.
4. Зубкова Т.С. Неполные семьи [Текст] / Т.С. Зубкова; Организация и содержание работы по социальной защите женщин, детей и семей: Учеб. пособ. студ. — М., 2003. — С. 75–80.
5. Зубкова Т.С. Дети из неполных семей [Текст] / Т.С. Зубкова; — М., 2003. — 239 с.
6. Зубкова Т.С. Организация и содержание работы по социальной защите детей и семей: учебное пособие [Текст] / Т.С. Зубкова. — М.: Издательский центр «Академия», 2003. — 95 с.

## Взаимодействие педагогов и родителей в сохранении физического здоровья детей

Савина Людмила Борисовна, воспитатель  
МБДОУ ЦРР – детский сад №31 «Журавлик» (г. Старый Оскол)

Мещерякова Снежанна Викторовна, инструктор по физической культуре;  
Григорян Кристина Игоревна, педагог-психолог  
МБДОУ центр развития ребёнка – д/с №31 «Журавлик» (г. Старый Оскол, Белгородская обл.)

*Мы, взрослые, просто обязаны идти по жизни рядом с детьми, идти вместе и дружно рука об руку, локоть к локтю, а главное — ум к уму и доброта к доброте! И тогда у нас все получится. Просто не может не получиться.*

*Соловейчик С.Л*

**П**роблема здоровья и его сохранения в современном обществе стоит более чем остро. Словосочетания «здоровьесберегающие технологии» и «формирование здорового образа жизни» заняли прочное место в беседах с родителями и детьми, в планах воспитательной работы пе-

дагогов всех элементов образовательной структуры, начиная от дошкольных учебных учреждений. Но проблема по-прежнему остается актуальной. Как же нужно воспитывать ребенка, чтобы он понимал значимость здоровья и умел бережно к нему относиться? Эту задачу взрослым



(педагогам и родителям) нужно начинать решать с самых ранних лет жизни ребенка, решать системно и сообща. [4, с. 3]

Для решения этой задачи в дошкольном учреждении имеются физкультурный зал, спортивная площадка, групповые уголки здоровья.

Детский сад работает по единому плану физкультурно-оздоровительной работы, включающему совместную деятельность медицинского персонала, инструктора по ФИЗО, воспитателей, специалистов, родителей. К сожалению неорганизованные дети (т.е. не посещающие дошкольное учреждение) лишены возможности регулярно заниматься физическими упражнениями.

В последнее время мы действительно наблюдаем снижение уровня здоровья, увеличение количества ослабленных детей, подверженных быстрому утомлению, увеличение количества неорганизованных детей, а так же семей, находящихся в социально опасном положении, дети в которых тоже не посещают дошкольные учреждения.

Анализ этих данных способствовал поиску новых форм организации педагогического процесса. [1, с. 244]

Для успешной и продуктивной работы детского сада по приобщению дошкольников к здоровому образу жизни педагогам необходимо направлять деятельность родителей и в этом направлении обеспечивать взаимосвязь в работе с родителями воспитанников. В любой комплексной программе система физического воспитания дошкольника является частью общегосударственной системы физического воспитания, она строится с учётом возрастных, психологических особенностей детей при обязательном контакте с родителями.

Семья для ребёнка — источник общественного опыта. Здесь он находит пример для подражания и здесь происходит его социальное рождение. И если мы хотим вырастить нравственно здоровое поколение, то должны решать эту проблему «всем миром»: детский сад, семья, общественность.

Физическое воспитание дошкольника базируется на единстве цели, задач, средств, форм и методов работы и направлено на укрепление здоровья и физическое развитие детей. Целью физического воспитания является формирование потребности у детей в здоровом образе жизни.

В основе физкультурных знаний ребенка должны лежать личностно значимые ценности:

- знания о своем физическом состоянии, средствах воздействия на него, представления о показателях здоровья (хорошая осанка, настроение, аппетит, сон, ничего не болит), о признаках заболеваний (высокая температура, озноб, боль в горле, головная боль, насморк, потеря аппетита, покраснение глаз);

- Знания простейших правил сохранения и укрепления здоровья, правил самодисциплины. Речь идет о том, как нужно заботиться о здоровье: соблюдать режим дня, (вовремя ложиться спать, есть во одно и то же время, занятия чередовать с отдыхом), закаляться.

- Знания о предметах и действиях, связанных с выполнением гигиенических процедур (носовой платок, расческа, полотенце, зубная щетка);

- Знания о физических упражнениях, об их назначении, о способах применения в жизни (знакомство с основными исходными положениями физических упражнений, связанных с работой крупных групп мышц; усвоение элементов техники основных видов движений, правил безопасности при их выполнении; получение знаний о правилах подвижных и спортивных игр, о простейших правилах самостоятельных занятий физической культуры);

- Знания о своих физических возможностях (уровень физической подготовленности, реакция организма на физическую нагрузку). [2, с. 21]

Знание ребёнком основ гигиены, элементарных медицинских сведений, правил безопасной жизнедеятельности составляет фундамент здорового образа жизни, способствующий в свою очередь, эффективности оздоровительных мероприятий, проводимых в дошкольном учреждении и семье. Роль педагога ДООУ состоит в организации педагогического процесса, берегающего здоровье ребёнка и воспитывающего ценностное отношение к здоровью. В ходе совместной деятельности с детьми, педагог, сотрудничая с семьёй, обеспечивает восхождение дошкольника к культуре здоровья.

Роль родителей в сбережении здоровья ребёнка при поддержке ДООУ состоит в готовности принимать помощь и поддержку от специалистов ДООУ в вопросах сохранения и укрепления здоровья ребёнка, активном участии в создании культурных традиций детского сада. Это значит, что важным условием успешной работы по сохранению и укреплению здоровья детей, по формированию у них потребности в здоровом образе жизни является и то, что «здоровый образ жизни» должен стать стилем жизни окружающих его людей, т.е. педагогов и родителей. На самом же деле необходимость организовать работу с родителями вызвана не столько потребностью в оказании какой-либо помощи детскому саду со стороны мам и пап, сколько заботой об индивидуальном развитии ребенка. Создание единой воспитательной среды необходимо для раскрытия потенциальной возможности каждого дошкольника. Именно поэтому необходимо сотрудничество, общение на равных — такое взаимодействие педагогов и родителей, где ни одна сторона не обладает правом указывать и контролировать. [4, с. 6]

Успешность работы педагога, сопряженной с постоянными контактами с родителями и детьми в большей степени зависит от умения общаться. При этом ведущая роль в общении педагога и родителей все-таки принадлежит педагогу, так как именно он является профессионалом и официальным представителем образовательного учреждения.

Несмотря на заинтересованность родителей в сохранении здоровья ребёнка, им не всегда удаётся грамотно решить многие вопросы и возникшие проблемы, тем

более, что многие дети большую часть времени находятся в детском саду. Поэтому ДОУ должно оказать существенную помощь семье в сохранении и укреплении физического и психологического здоровья ребёнка.

В помощь родителям выпускаются и размещаются в родительском уголке консультации («Формирование правильной осанки у детей дошкольного возраста», «Активные игры с ребенком на свежем воздухе», «Предупреждение травматизма детей», «Как приучить ребенка к гигиене» и т.д.), проводятся родительские собрания, совместные развлечения.

Ничто так не сближает родителей, детей и воспитателей, как совместно проведенные праздники. Всегда весело и задорно проходит праздник, посвященный 23 февраля. В программе соревнований — эстафеты, конкурсы, игры, танцы. Папы принимают самое активное участие в этом спортивном празднике. Это мероприятие помогает взрослым раскрепоститься, более непринужденно общаться между собой и с воспитателями. Родители имеют возможность наблюдать своего ребенка среди сверстников, сравнить его физическое развитие с другими детьми. Дети же испытывают радость и гордость от того, что их мамы и папы пришли на праздник не просто посмотреть, но и повеселиться вместе с ними.

#### Литература:

1. Педагогические советы/авт.-сост. И.М.Бушнева [и др.]. — Волгоград: Учитель, 2012. — 250 с. ISBN978—5-7057—2194—8.
2. «Дошкольное воспитание» 5/2009.
3. «Дошкольное воспитание» 5/2007.
4. Здоровьесберегающее пространство дошкольного образовательного учреждения: проектирование, тренинги, занятия/ сост. Н.И.Крылова. — Волгоград: Учитель, 2009. — 218 с. ; ил. ISBN-978—5-7057—1965—5.

## Извечная проблема: семья и школа

Слезкова Татьяна Ильинична, заместитель директора по УВР;  
Домашенко Ольга Ивановна, заместитель директора по УВР;  
Щукина Елена Ивановна, учитель  
МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №24» (г. Астрахань)

**И**звечная проблема: семья и школа, родитель и учитель. Она возникает с приходом ребёнка в первый класс, разрешается с окончанием им школы и возникает вновь и вновь.

Наша страна переживает сложное время. Не все смогли перестроиться и приспособиться к новым рыночным отношениям, что стало причиной негативных социальных явлений. Все эти явления распространяются и на детей. Дети — барометр, реагирующий на любые изменения, происходящие во взрослой жизни, и, конечно же, им приходится сталкиваться с проблемами, решение которых не всегда по силам даже взрослым.

Совместные досуги и праздники тесно сближают родителей и детей, дают всем положительные эмоции и приятные воспоминания.

Непросто обучать детей играм с элементами спорта, но немного фантазии и достаточно сложная для малышей деятельность превращается в увлекательное дело. Что для этого необходимо? Игровая форма организации занятий, которые создают благоприятные условия для овладения элементарными умениями спортивных игр (футбол, хоккей, городки и др.) Игровая форма физкультурных занятий придает смысл физкультурной деятельности ребенка, помогает ему установить связь между мотивом и задачей, развивает инициативу и самостоятельность, создает условия для неоднократного выполнения движений. [3, с. 19]

Все родители хотят видеть своих детей счастливыми. Основа счастья — это здоровье. Надо укреплять его ежедневно, начиная с раннего детского возраста. Только правильное физическое воспитание будет залогом того, что ваш ребенок вырастет здоровым и крепким человеком. Считаем, что важно с самого детства формировать у человека здоровый образ жизни. Надо учить ребенка любви к себе, к людям, к жизни. Только человек, живущий в гармонии с собой и с миром, будет действительно здоров.

Семья и школа — два общественных института, которые стоят у истоков нашего будущего. Но всегда ли школе и семье хватает взаимопонимания, такта и терпения, чтобы услышать и понять друг друга.

Сегодня, мы вступили в такой период развития нашего общества, когда общая педагогическая культура всего населения, особенно родителей, является одной из главных задач в воспитании молодого поколения. Поэтому необходимо повысить педагогическую культуру родителей.

Какими бы прекрасными ни были ДОУ, самыми главными «мастерами» формирующими мысли детей, являются его родители — мать и отец.

Не секрет, что сегодня многие родители самоустранились от воспитания своих детей. Большинство родителей занято зарабатыванием денег, обустройством жилища, заботой лишь о материальном благополучии. Воспитание детей родители переложили на детский сад, школу, телевидение, компьютер и т.д. Вот и вырастают эти дети сытыми, хорошо одетыми, обеспеченными, но черствыми, злыми, завистливыми и жестокими.

Как же помочь родителям понять, что именно они закладывают основу счастья или несчастья в будущее своего ребенка, как помочь им в воспитании детей, как повернуть семью лицом к школе???

Поэтому работа с семьёй — одна из главных задач школы, оказание психолого-педагогической помощи и поддержки в образовании и воспитании детей.

Основное условие сотрудничества семьи и школы — взаимная заинтересованность сторон в реализации конкретных педагогических целей, открытость и взаимное доверие; взаимопомощь; совместные усилия в решении воспитательных проблем. Педагогическое взаимодействие школы и семьи позволяет реально влиять на качество семейного воспитания и в значительной степени нейтрализовать его недостатки. Однако до сих пор проблема тесного сотрудничества семьи и школы остаётся нерешённой. Причин здесь много. Они кроются как в действиях педагогов, так и в позиции родителей.

Факторами, тормозящими развитие сотрудничество со стороны педагогов являются:

- авторитарный характер действий;
- неумение трансформировать современные социальные требования и установки, направленные на решение педагогических задач;
- низкая педагогическая культура учителя;
- неспособность объективно оценивать воспитательный потенциал семьи;
- нежелание работать с родителями, предвзятое отношение к ним.

Со стороны родителей тормозящим фактором сотрудничества являются:

- низкая общая и педагогическая культура;
- недооценка роли сотрудничества в воспитательном процессе;
- отсутствие должного внимания к воспитанию детей;
- субъективный подход к оценке поведения и черт характера ребенка;
- переоценка своих воспитательных возможностей.

Дело тут не только в смене поколений, а в том, что каждый из родителей и учителей — индивидуален, со своим опытом, со своими представлениями о взаимоотношениях семьи и школы, педагогической грамотностью, характером, культурой поведения.

Всё изменилось в современном мире — отношения учителей и детей, детей и родителей. Новое качество образования требует и нового отношения к детям, и, как показывает опыт, многие родители оказались не готовы к новым формам общения. Методы воспитания детей зача-

стую остаются авторитарными и не дают положительных результатов. В семье возникают конфликты, родители и дети остаются один на один со своими проблемами, не знают, как поступить в той или иной конфликтной ситуации и где искать помощь.

Одно из направлений работы по повышению педагогической культуры родителей, являются различные формы их обучения: лекции, беседы, тренинги; которые посвящены обсуждению разнообразных, острых вопросов воспитания и развития детей. От комплексного, системного подхода к организации работы с родителями зависит успешность сотрудничества семьи и школы.

В нашей школе разработана система взаимодействия семьи и школы, которая объединяет 3 блока:

1. Повышение психолого-педагогических знаний родителей.
2. Вовлечение родителей в учебно-воспитательный процесс.
3. Участие родителей в управлении школой. Система включает:
  - проведение родительских собраний (1 раз в четверть);
  - родительский всеобуч (4 раза в год);
  - презентация начальной школы (август, февраль);
  - консультирование специалистов ШПМГІК (психолог, социальный педагог, логопед, учителя высшей категории);
  - диагностика возрастных периодов (2 раза в год).

Данная система взаимодействия семьи и школы даёт возможность осуществлять неформальные связи родителей и учителей, даёт объективную информацию о работе школы, интереса и потребностях семьи. Формы участия родителей в жизни школы, очень разнообразны и эффективны. Родители свободно взаимодействуют с директором, завучем школы, со специалистами всех профилей. Чаще предметом общения педагогов с родителями, становится неуспеваемость и недисциплинированность их ребёнка. В результате одностороннего общения родители начинают усматривать в требованиях учителя предвзятое отношение к ребёнку, а вследствие, стараются избегать контактов с педагогами, желание общаться; что-то менять в себе, своём отношении к ребёнку и школе напрочь исчезает. Основы отношения учителя и семьи, по мнению В.А. Сухомлинского: «Как можно меньше вызовов в школу матерей и отцов для моральных нотаций детей, для устрашения сыновей отцовской «сильной рукой», для предупреждения об опасности «...» — и как можно больше духовного общения с детьми и родителями. Именно оно приносит радость матерям и отцам. Недопустимо, чтобы ребёнок приносил родителям одни огорчения — это уродливое воспитание. Очень важно, чтобы не появились плохие дети, чтобы у матерей не ожесточилось сердце, а у их ребёнка не угасло желание быть хорошим.»

Учителей и родителей ждёт успех в воспитании и в обучении тогда, когда дети знают, что они любимы, независимо от того, талантливы они или не очень, дисциплинирован или нет, его любят таким, каков он есть. Любовь

родителей и учителей к ребенку должна строиться на взаимоуважении, знании его интересов и потребностей, стремлении оказать посильную помощь, дать совет.

Основа воспитательной работы — единство учителя, родителя и ребёнка. Учитель должен донести до родителей, что благополучие ребёнка в семье, является любовью к нему родителей, что создаёт чувство защищённости у ребёнка, и в дальнейшем поможет ему решить многие сложные проблемы. Однако, не стоит забывать, учителя должны постараться, чтобы детям в школе было комфортно, чтобы в ней присутствовала тёплая, доброжелательная обстановка, в которой интересно учиться.

Безусловно, далеко не все родители принимают активное участие в воспитательной работе, однако есть родители, которые с радостью сотрудничают с педагогами. Совместная работа с родителями заключается в обучении их конкретным приёмам и методам воспитания детей. Родители — главные помощники в воспитании детей. Родители должны научить своих детей воспринимать жизнь как величайшую ценность. Сами же родители, должны научиться слушать и слышать своих детей, понимать друг друга.

Педагог должен строить отношения с родителями, ориентируясь на взаимное доверие, подчёркивая заинтересованность школы во взаимодействии с семьёй, показывая желание оказать педагогическую поддержку родителям.

Учитель должен сформировать у родителей положительный настрой на проблему обучения, воспитания и развития их детей, правильно установить причину неблагополучия и выбрать наиболее эффективные формы и методы работы с родителями, направленные на повышение

педагогической культуры. Сюда можно отнести: родительские семинары, групповые и индивидуальные консультации, родительские собрания, родительские вечера, педагогическая пропаганда, деловая игра, родительские конференции, день открытых дверей, практические занятия и т.д.

«Наши дети — это наша старость. Правильное воспитание — это наша счастливая старость, плохое воспитание — это наше будущее горе» А.С. Макаренко

Не всё даётся сразу, особенно сегодня, когда родители заняты добыванием средств, а иногда и просто выживанием.

Добиваясь единства семьи и школы в создании воспитательного процесса, можно и нужно вспомнить «крылатое» выражение: «Ребёнок учится тому, что видит у себя в доме». А так как у него их два, семья и школа, мы должны быть едины в своих требованиях, заботах, стремлениях и конечно в воспитании.

В семье, в общении с родителями дети получают первые уроки жизни. Сила влияния семьи в том, что оно осуществляется постоянно, длительное время и в самых различных условиях и ситуациях. Человек проводит в семье большую часть своего времени. Привычки, сложившиеся в семье, так сильны, что, даже сознавая порой их отрицательное влияние, человек не может всю жизнь от них освободиться.

«Если вы мечтаете оставить после себя след на земле — не обязательно быть выдающимся писателем или учёным «...». Вы можете утвердить себя в обществе, воспитывая хороших детей «...», хорошего сына «...», хорошую дочь, хороших родителей». В.А. Сухомлинский.

#### *Литература:*

1. Бим-Бад Б.М., Днепров Э.Д., Корнетов Г.Б., Мудрость воспитания. Книга для родителей. — М.: Педагогика, 1987
2. Бушмина З.П., Работа с родителями // Начальная школа — 2000 г. №5 — с. 88—92.
3. Вискунова В.Н., Могут помощники родители // Начальная школа — 2005 г. №8 — с. 9—13.
4. Воликова Т.В., Учитель и семья. — М.: Просвещение, 1979.

## 12. ТЕХНИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ

### Основные направления организации дистанционного обучения в общеобразовательной деятельности

Варданян Наира Андраниковна, кандидат педагогических наук, доцент  
ГБОУ СОШ №1980 (г. Москва)

**П**роблемы дистанционного образования становятся сегодня объектом пристального внимания не только отечественных ученых-исследователей, но и зарубежных. Дискуссии по данным вопросам находят все большее отражение в фундаментальных трудах педагогов, в публикациях средств массовой печати не только в нашей стране, но и за рубежом.

Сегодня существует, как минимум, четыре концепции дистанционного образования: теория автономии и независимости, теория индустриализации, теория взаимодействий и коммуникации, теория координирующего подхода в познавательном процессе со стороны преподавателя.

Каждая из концепций предлагает свое видение дальнейшего развития дистанционного обучения, во многом не совпадающее одно с другим, однако все они предполагают широчайшее распространение «дистанта» в ближайшие годы. И это не случайно, так как дистанционное обучение действительно обладает целым рядом преимуществ по сравнению с традиционным.

Дистанционное образование позволяет в полной мере использовать современные средства передачи образовательной информации и управления учебным процессом; оно почти в два раза дешевле традиционных форм организации учебного процесса.

Созданные на базе современных носителей информации средства обучения в комплексе с новыми технологическими решениями, а также современным методическим сопровождением, позволяют самостоятельно освоить способы учебной деятельности, создают условия для самостоятельного освоения предметов учебного цикла учащимися в рамках системы дистанционного образования.

Ускоренному освоению форм и методов дистанционного образования сегодня в России способствуют те изменения, которые происходят в экономике государства под воздействием рыночных реформ. У населения возникают новые потребности в современном содержании и технологиях образования, в быстром и эффективном освоении тех областей знания, которые совсем недавно не имели никакого значения для потребителей образовательных услуг.

Появление и развитие качественно новых технических средств обмена информацией между участниками образо-

вательного процесса создало условия для получения образования без отрыва от основного занятия обучающегося и перемены места жительства на качественно иной основе, чем заочное обучение. Это новое качество достигается интерактивными средствами обучения, позволяющими вести диалог и содержащими технологию усвоения больших объемов информации.

Новая роль преподавателя: на него возлагаются такие функции, как координирование познавательного процесса, корректировка преподаваемого курса, консультирование при составлении индивидуального учебного плана, руководство учебными проектами и др. Он управляет учебными группами взаимоподдержки, помогает обучаемым в их профессиональном самоопределении. Асинхронное, как правило, взаимодействие обучаемых и преподавателя в СДО предполагает обмен сообщениями путем их взаимной посылки по адресам корреспондентов. Это позволяет анализировать поступающую информацию и отвечать на нее в удобное для корреспондентов время. Методами асинхронного взаимодействия являются электронная голосовая почта или электронные компьютерные сети.

Специализированный контроль качества образования: в качестве форм контроля в ДО используются дистанционно организованные экзамены, собеседования, практические, курсовые и проектные работы, экстернат, компьютерные интеллектуальные тестирующие системы. Следует особо подчеркнуть, что решение проблемы контроля качества ДО, его соответствия образовательным стандартам имеет принципиальное значение для успеха всей системы ДО. От успешности ее решения зависит академическое признание курсов ДО, возможность зачета их прохождения традиционными учебными заведениями. Поэтому для осуществления контроля в СДО должна, быть создана единая система государственного тестирования.

Решение этого вопроса связано с определенными трудностями, так как многие, если не большинство, позиций действующих общегосударственных стандартов нельзя отдиагностировать с помощью тестов. Не случайно в последнее время наметилась тенденция к пересмотру действующих стандартов, в том числе и с позиций возможности



объективного тестового контроля заложенных в них требований.

Использование специализированных технологий и средств обучения: технология дистанционного обучения — это совокупность методов, форм и средств взаимодействия с человеком в процессе самостоятельного, но контролируемого освоения им определенного массива знаний. Обучающая технология строится на фундаменте определенного содержания и должна соответствовать требованиям его представления. Содержание предлагаемого к освоению знания аккумулируется в специальных курсах и модулях, предназначенных для ДО и основанных на имеющихся в стране образовательных стандартах, а также в банках данных и знаний, библиотеках видео сюжетов и так далее.

Представление информации для обучаемых осуществляется в виде:

- печатных материалов (учебно-методические комплекты литературы и заданий),
- электронных материалов (компьютерные, образовательные среды, базы данных, банки знаний, электронные учебники),
- аудио- и видео-продукции,
- телевизионных передач.

При этом носителями информации являются:

- книги,
- flesh-памяти, лазерные или жесткие диски,
- аудио- или видеокассеты.

В качестве средств обучения в ДО выступают, соответственно:

- учебно-методические комплекты («кейсы»),
- компьютеры,
- телевизоры,
- телефоны;
- магнитофоны;
- видеомагнитофоны;
- специальная техника мультимедиа.

Опора на современные средства передачи образовательной информации: центральным звеном СДО являются средства телекоммуникации и их трансляционная основа. Они используются для обеспечения образовательных процессов:

- необходимыми учебными и учебно-методическими материалами;
- обратной связью между преподавателем и обучаемым;
- обменом управленческой информацией внутри системы ДО;
- выходом в международные информационные сети, а также для подключения в СДО зарубежных пользователей.

Цели и задачи создания единой СДО и приоритеты ее развития на ближайший период.

Высшей целью создания и развития системы ДО является предоставление школьникам, студентам, гражданским и военным специалистам, безработным, самым ши-

роким кругам населения в любых районах страны и за ее рубежами равных образовательных возможностей, а также повышение качественного уровня образования за счет более активного использования научного и образовательного потенциала ведущих университетов, академий, институтов, лидирующих отраслевых центров подготовки и переподготовки кадров, институтов повышения квалификации, других образовательных учреждений. Система ДО позволит обучающемуся получить как базовое, так и дополнительное образование параллельно с его основной деятельностью. В конечном итоге создаваемая система дистанционного образования направлена на расширение образовательной среды в России, на наиболее полное удовлетворение потребностей и прав человека в области образования.

СДО дополнит существующие очные и заочные системы обучения, не будучи их антагонистом. Она естественным образом интегрируется в эти системы, совершенствуя и развивая их, способствует усилению интеграции разнообразных образовательных структур и развитию непрерывного образования граждан. За счет создания мобильной информационно-образовательной среды и сокращения удельных затрат на одного обучаемого примерно в 2 раза в сравнении с традиционными системами образования СДО обеспечит принципиально новый уровень доступности образования при сохранении его качества. ДО является наиболее перспективной формой образования широких слоев населения России в XXI веке.

Последний тезис из концепции развития СДО в России, на первый взгляд кажется дискуссионным. Но, как показала наша практика, опыт работы других учебных заведений это положение, по-видимому, действительно будет реализовано, в частности по причинам, приведенным ниже.

СДО должна содействовать решению таких социально значимых задач, как:

- повышение уровня образованности общества и качества образования;
- реализация потребностей населения в образовательных услугах;
- удовлетворение потребностей страны в качественно подготовленных специалистах;
- повышение социальной и профессиональной мобильности населения, его предпринимательской и социальной активности, уровня самосознания, расширение кругозора;
- сохранение и приумножение знаний, кадрового и материального потенциалов, накопленных отечественной высшей школой;
- развитие единого образовательного пространства в рамках России, СНГ, всего мирового сообщества, подразумевающее обеспечение возможности получения нострифицированного образования в любой точке образовательного пространства.

Развитие СДО, использующей методы обучения, основанные на современных технологических достижениях с

высокой степенью охвата и дальнего действия, должно способствовать укреплению международных позиций России, поскольку, под воздействием научно-технического прогресса образование становится инструментом взаимопонимания не только званий и технологий, но и капитала, инструментом борьбы за рынок, решения геополитических задач.

Достоинства дистанционного образования становятся очевидными, а развитие ДО приобретает особую актуальность для образовательной системы России под воздействием следующих процессов:

- продолжение экономических реформ, выдвигающих новые требования к образованию;
- формирование новых потребностей населения в современных содержании и технологиях образования;
- политические изменения, способствующие росту международных связей, в том числе в области образования;
- появление и быстрое развитие, качественно новых технических средств обмена информацией между участниками образовательного процесса;
- рост международной интеграции в образовании при усилении конкуренции на мировых рынках образовательных услуг.

В настоящее время создание СДО становится особенно актуальным, так как именно эта система может наиболее адекватно и гибко реагировать на потребности общества и обеспечить реализацию конституционного права на образование каждого гражданина страны. СДО соответствует логике развития системы образования, и общества в целом, где во главу угла ставятся потребности каждого отдельного человека.

Развитие СДО ориентируется на такие социальные группы, как:

- молодежь, не имеющая возможности получить высококачественные образовательные услуги в традиционной системе образования в силу ограниченной пропускной способности этой системы и необходимости совмещения учебы с работой, географической удаленности от вузовских центров и других аналогичных факторов;
- офицеры сокращающихся Вооруженных Сил и члены их семей;
- лица, проходящие действительную срочную службу в Вооруженных Силах России;
- офицеры и солдаты срочной службы МВД и погранвойск;
- высвобождающиеся специалисты конверсионных предприятий ВПК;
- уволенные и сокращенные гражданские лица, зарегистрированные в федеральной службе занятости;
- руководители региональных органов власти и управления;
- лица всех возрастов, проживающие в удаленных малоосвоенных регионах страны;
- работающие, уже имеющие образование и желающие приобрести новые знания;

— студенты, намеренные получить второе параллельное образование;

— лица, желающие получить второе дополнительное образование;

— лица, специфика работы которых (например, вахтовики) не позволяет учиться в ритме действующих образовательных технологий;

— лица, имеющие медицинские ограничения для получения регулярного образования в стационарах;

— менеджеры различного уровня, работающие на предприятиях всех форм собственности;

— преподаватели различных образовательных учреждений, включая вузы;

— лица, отбывающие наказание в местах лишения свободы.

Наряду с этими социальными группами, важным потребителем услуг СДО станет русское и русскоязычное население зарубежных стран, в том числе стран СНГ, и лица, для которых русский язык является вторым основным языком.

Создание СДО, в полной мере отвечающей поставленным целям, представляет собой сложную общегосударственную задачу. При ее решении должны быть в полной мере использованы накопленные в российской высшей школе научно-методический, кадровый и производственный потенциал, информационные ресурсы и технологии, опыт проведения дистанционного обучения, существующая информационная инфраструктура (универсальные каналы связи и каналы вторичных сетей) и организационные структуры высшей школы. В целом Россия располагает необходимыми предпосылками для перехода к развертыванию национальной системы дистанционного образования.

Вместе с тем при создании единой СДО должны быть преодолены существующие разобщенность и несогласованность в развитии ДО, обеспечено эффективное объединение усилий вузов, других образовательных учреждений и организаций в области ДО на основе:

— требований, государственного образовательного стандарта;

— общих психолого-педагогических, методических и технических требований к курсам ДО;

— единых требований к уровню психолого-педагогической компетентности кадров СДО;

— создания единой информационно-образовательной среды СДО;

— объединения бюджетных и внебюджетных источников финансирования на развитие СДО в целом;

— единого стратегического управления системой.

Создание единой СДО не должно препятствовать самостоятельности образовательных учреждений и развитию многообразных форм ДО, обеспечивающих уровень подготовки, превосходящий требования государственного образовательного стандарта.

Основными, задачами, связанными с созданием СДО, являются:

- определение и закрепление принципов организации и функционирования единой СДО;
- формирование организационно-управленческой структуры СДО и финансовых механизмов, обеспечивающих ее развитие;
- разработка нормативно-правового обеспечения СДО;
- создание системы информационно-аналитического и маркетингового обеспечения СДО, включая разработку и осуществление программы проведения рекламно-пропагандистской кампании (с учетом специфики регионов и типов контингента пользователей), направленной на ознакомление населения с принципами функционирования, возможностями, преимуществами СДО и на придание ей статуса высокой престижности и социальной значимости;
- разработка теоретических, научно-психологических основ и конкретных методик дистанционного обучения с учетом социально-культурной, профессиональной, этнической, возрастно-психологической и иной специфики пользователей ДО;
- создание специализированных информационно-образовательных сред и курсов ДО, включая создание распределенной системы информационных ресурсов учебного назначения, доступных по компьютерным телекоммуникациям и развитие системы электронных библиотек;
- разработка критериев, средств и систем контроля качества ДО;
- формирование материально-технической базы СДО, в том числе для разработки и репродуцирования методических материалов, программ, курсов и их сопровождения;
- совершенствование коммуникационной инфраструктуры для реализации образовательных технологий ДО, включая:
  - создание общероссийской сети интерактивного спутникового телевидения, состоящей из центральной и региональных учебных телестудий, соединенных спутниковыми каналами связи;
  - интеграцию и развитие прежде всего в регионах систем компьютерных телекоммуникаций высшей школы RUNNET, UNICOR, RELARN, обеспечение взаимодействия отраслевых и других существующих в России сетей с СДО;
  - формирование сети региональных и отраслевых центров дистанционного обучения, оснащенных:
    - компьютерными классами;
    - приемными (приемно-передающими) станциями спутникового телевидения;
    - подключением к национальной компьютерной сети;
    - электронным архивом учебного материала;
    - местной электронной доской объявлений;
    - библиотекой и видеотекой учебных курсов;
    - просмотрными видеозалами;
    - средствами размножения учебных пособий малыми тиражами;
    - офисным оснащением.

- создание системой подготовки, переподготовки, и повышения квалификации кадров СДО;
- развитие широкого двустороннего и многостороннего международного сотрудничества в области дистанционного образования.

Указанные задачи должны решаться с учетом таких принципиальных требований как:

- безусловное обеспечение высоких стандартов и качества образования за счет реализации комплексных образовательных программ, основанных на лучших, традициях отечественного образования, международном, опыте, а также на использовании передовых психолого-педагогических, информационных, коммуникационных и других технологий;
- организация образования, на основе тесного, и непрерывного взаимодействия образования, науки и производства, и использование преимуществ, создаваемых такой организацией;
- конкретная адресность курсов и программ ДО в зависимости от социальных и образовательных задач и специфики контингента обучаемых;
- последовательное формирование, благоприятного общественного мнения о дистанционном образовании и создание условий для социально-психологической комфортности пользователей СДО;
- обеспечение полноценной оперативной (педагогической) и отсроченной (образовательной и социально-психологической) обратной связи с потребителями услуг СДО для определения ее действенности в различных регионах и эффективности дистанционного обучения различных категорий пользователей;
- преимущественная ориентация государственных заказов для СДО на отечественных производителей технических средств с целью расширения занятости в российской экономике.

Осуществление программы создания единой СДО даст следующие результаты, если развитие системы пойдет в соответствии с прогнозами специалистов в этой области:

1. Значительно расширится круг потребителей образовательных услуг, в том числе в труднодоступных, малонаселенных регионах, районах, удаленных от научных и культурных центров страны.

2. Учитывая, что программы и курсы ДО создаются ведущими преподавателями и учеными страны и распространяются по всей ее территории, повысится качество обучения слушателей, студентов и школьников независимо от их местонахождения.

3. Развертывание СДО обеспечит создание дополнительных рабочих мест для персонала, обслуживающего ДО, разработчиков и производителей технических средств для СДО.

4. Специальные курсы ДО, предназначенные для повышения квалификации и переподготовки кадров, помогут в решении проблемы занятости и позволят повысить уровень подготовки специалистов, быстрее реагировать на меняющиеся социально-экономические условия.

5. Программы и курсы психологической поддержки, подготовленные психологами совместно со специалистами-предметниками (юристами, экономистами, врачами и др.), помогут многим категориям населения, в первую очередь безработным верно сориентироваться в меняющейся социально-экономической обстановке, будут, содействовать направлению энергии людей в конструктивное, а не деструктивное русло и окажут положительное воздействие на снижение социальной напряженности.

6. СДО предоставит возможность получения основного и дополнительного образования по российским программам русскому и русскоязычному населению зарубежных стран.

7. Поскольку стоимость обучения одного студента или слушателя, получающего образование в СДО, примерно в два-три раза ниже стоимости традиционного обучения. При развертывании СДО затраты на подготовку специалистов сократятся, и при обучении только 300 тысяч сту-

дентов прямые затраты окупятся в течение двух-трех лет.

8. Техническое оснащение СДО обеспечит заказами наукоемкие производства России, связанные с радиоэлектроникой, информатикой, аэрокосмическим комплексом.

9. Предоставляя зарубежным странам образовательные услуги нового типа, основанные на передовых технологиях, российское государство получит дополнительные валютные поступления.

10. Развитие СДО будет способствовать продвижению новых российских образовательных, информационных и коммуникационных технологий на мировой рынок, что даст экономический эффект и повысит престиж страны.

Таковы основные перспективы развития системы ДО, заложенные в соответствующих концепциях, которые утверждались как на государственном так и межгосударственных (стран содружества) уровнях. Они и определяют приоритеты развития ДО на всех уровнях образования.

#### *Литература:*

1. «Организация информационного пространства образовательного учреждения. Практическое руководство» Б.П. Сайков. БИНОМ Лаборатория знаний. Г. Москва. 2005 г.
2. «Применение компьютера в профессиональной деятельности учителя» О.Б. Ставрова. Интеллект-центр. Г. Москва. 2007 г.

## **Развитие дистанционной системы школьного взаимодействия в рамках подготовки обучающихся 8–9-х классов к участию в государственной (итоговой) аттестации в независимой форме**

Ермак Елена Михайловна, учитель математики

МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 27 с углубленным изучением отдельных предметов»

(г. Балаково, Саратовская обл.)

В свете реализации приоритетного национального проекта «Образование» по направлению «Внедрение современных образовательных технологий» особенно актуальной становится тема дистанционного образования как средства реализации индивидуальных образовательных траекторий обучающихся. На мой взгляд, использование Интернет — технологий на этапе подготовки к ГИА по математике позволит обучающимся 8–9 классов улучшить подготовку к ГИА. На базе нашей школы была организована опытно-экспериментальная площадка «Развитие дистанционной системы школьного взаимодействия в рамках подготовки обучающихся 8–9-х классов к участию в государственной (итоговой) аттестации в независимой форме по математике». Платформой для площадки стал сервис edmodo. Мы разработали дистанционный курс. Данный курс рассчитан на учащихся 8–9 классов и направлен на подготовку к итоговой аттестации. Курс состоит из 27 занятий, специфицированным по темам ГИА по предмету, распре-

делённым по 27 неделям. Каждую неделю на дистанционном курсе рассматриваются новые темы. Каждая тема состоит из:

- теоретического материала, который учащийся черпает из учебников, рекомендованных преподавателями курсов, и электронных материалов, предоставляемых преподавателями курсов;
- материалов, посвящённых методам решения задач;
- тестов для самостоятельного контроля и тренировок;
- контрольных тестов или контрольных работ.

Основной упор в обучении делается на самостоятельную работу учащегося. Определяющую роль в освоении материалов курса играет общение учащегося с учителем. Все, возникающие в процессе самостоятельного изучения материалов, вопросы задаются учителю с помощью чата или форума, а также с помощью электронной почты и skype. Лекции для самостоятельного изучения предлагаются учащимся в виде текстовых файлов. Контрольные работы и тестирование осуществляется с по-

мощью средств данного сервиса. Решения задач, самостоятельных или контрольных работ принимаются к проверке в электронной форме в виде текстовых документов или в виде сканированных изображений рукописных работ учащихся. В случае невыполнения в срок контрольных тестов или контрольных работ более трех раз подряд без уважительной причины учащийся отчисляется с курса. У учащегося остаётся доступ к учебным материалам до окончания срока обучения, но его работы не проверяются. Наш курс имеет свой уникальный код группы, позволяющий только зарегистрированному и приглашённому пользователю войти в систему обучения, а педагог размещает свои материалы по курсу. После входа слушатель имеет доступ к учебному плану, теоретическим материалам и электронному тестированию. Для обучения учащимся по электронной почте было отправлено приглашение для вступления в группу и код группы. Основой для информационного наполнения курса явились собственные разработки, демоверсии ГИА, учебные пособия по подготовке к экзамену, материалы Федерального центра информационно-образовательных ресурсов. Темы занятий представлены в соответствии со спецификацией КИМов Государственной итоговой аттестации. План последовательного изучения материала дистанционного курса:

— **Блок «Числа и выражения»** включает в себя: понятие число, натуральные числа, простые и составные числа, признаки делимости, НОД и НОК, стандартный вид числа, формулы сокращённого умножения; тренинг по выполнению заданий части 1 и электронное тестирование по данному блоку.

— **Блок «Уравнения и системы уравнений»** включает в себя решение различного типа уравнений, тренинг по решению части 1 и 2.

— **Блок «Неравенства и система неравенств»**. В данном блоке рассматриваются решения различного типа неравенств, контрольная работа.

— **Блок «Текстовые задачи»** включает в себя решение задач на проценты, на работу, на движение, концентрация и смеси, задачи комбинаторики. По изучению блока учащимся предлагается контрольная работа.

— **Блок «Исследование функций»**. Рассматриваются вопросы, связанные с исследованием различных функций. Построение графиков функций по заданным параметрам.

— **Блок «Планиметрия»**. Рассматриваются основные задачи планиметрии.

Данный эксперимент был апробирован мной при подготовке к ГИА по математике выпускников 2011–2012 года и показал хорошие результаты.

## Диагональная схема урока с применением компьютеров – развитие информационной компетенции

Попко Татьяна Петровна, учитель математики и информатики

Перед школьным учителем математики остро стоит проблема — разработка современного урока, включающего в себя вопросы развития у учащихся целого ряда компетенций. В огромном потоке информации особо остро возникает вопрос в развитии у учащихся информационной компетенции. Но не всегда учитель математики может провести урок с использованием ИКТ, где на каждого ученика будет соответствовать одно компьютерное место.

Предлагаю рассмотреть вариант с применением диагональной схемы компьютера.

Такая «диагональная» схема построения урока, как по-

казал опыт, хорошо оправдывает себя и в начальной, и в средней школе. На таком уроке учитель выступает в качестве помощника и консультанта, а не в качестве «источника знаний». Если в классе есть ученик, имеющий прочные навыки работы с компьютером, можно использовать его как технического консультанта. Точно так же, можно привлечь в качестве консультанта учителя информатики или старшеклассника, если есть такая возможность. Диагональная схема урока является вынужденной, когда учитель работает с небольшим количеством компьютеров в целом классе.

Таблица 1

Повторительно-обобщающий урок математики в 6 классе

Повторительно-обобщающий урок, этапы	Время этапа, мин	Этапы урока по диагональной схеме	Задание учащегося сильной подгруппы	Задания учащегося средней подгруппы	Для слабой подгруппы
1. Организационный момент. 2. Вступительное слово учителя, в котором сообщает цель и план урока.	2	1. Постановка цели урока — 2 минуты.			





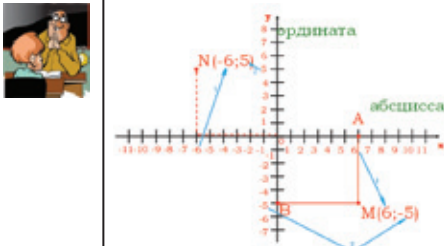
Повторительно-обобщающий урок, этапы	Время этапа, мин	Этапы урока по диагональной схеме	Задание учащегося сильной подгруппы	Задания учащегося средней подгруппы	Для слабой подгруппы
3. Выполнение индивидуально и коллективно различного рода устных и письменных заданий обобщающего и систематизирующего характера, вырабатывающих обобщенные умения, формирующих обобщенно-понятийные знания, на основе обобщения фактов, явлений	10	2. 10–12 минут	Работа за компьютером – 10–12 минут.	Работа с учебником – 10–12 минут.	Работа с учителем – 10–12 минут.
	12	3. 10–12 минут	Работа с учебником – 10–12 минут.	Работа с компьютером – 10–12 минут.	Работа с учебником и тетрадь – 10–12 минут.
	15	4. 10–20 минут	Решение задач – 10–20 минут.	Решение задач – 10–20 минут.	Работа с компьютером – 10–20 минут.
4. Проверка выполнения работ, корректировка (при необходимости).	3	5. Подведение итогов урока, домашнее задание – 4–5 минут.			
5. Формирование выводов по изученному материалу	3				
6. Оценка результатов урока.					
7. Задание на дом (не всегда).					



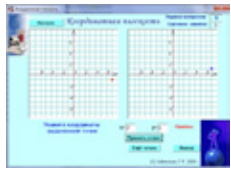




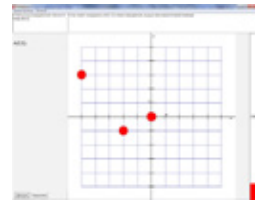
Таблица 2

Тема урока:	Координатная плоскость 13 урок в главе Сложение рациональных чисел 3 урок в теме Координатная плоскость 6 класс				
Цели урока:	Закрепить навыки построения и нахождения точек по заданным координатам; закрепить умение самостоятельно анализировать и решать задачи разного вида; развивать навыки самоконтроля и самоанализа, логическое мышление, пространственное представление. Развивать мышление, творческую активность, внимание, интерес к предмету математика. Воспитывать самостоятельность, аккуратность, трудолюбие.				
Тип урока:	Повторительно-обобщающий урок с применением ИКТ				
Форма урока	Практикум				
Форма работы на уроке	устная работа; самостоятельная работа; работа с использованием ЭСО.				
Использование ЭСО	Электронный учебник, интерактивные программы, мультимедийная презентация				
Учебно-информационные умения и навыки	поиск информации в эл.учебнике, работа с основными компонентами учебника, использование информации полученной посредством ЭСО, владение разными формами получения информации.				
Ход урока					
Этапы урока	Цель	Ключевые компетен-тности – как результат на данном этапе	Деятельность учителя на уроке	Деятельность учащихся, связанная с развитием информационной компетенцией	Методы формирования информационной компетенции
Орг. момент. Постановка целей и задач перед учащимися	Подготовить учащихся к предстоящей работе. Настроить их на предстоящее занятие. заинтересовать учащихся в предстоящей деятельности.	— формирование информационной компетентности	приветствует учащихся (уважение, симпатия, выражение добра, проверяет подготовку учащихся к уроку (рабочее место, рабочая поза, внешний вид), организует внимание учащихся, сообщает тему урока, сообщает, что на уроке ученики должны показать умения и навыки при решении задач по теме «Координатная плоскость»	Концентрация внимания. Осмысление информации, полученной от учителя.	Получение и осмысление информации

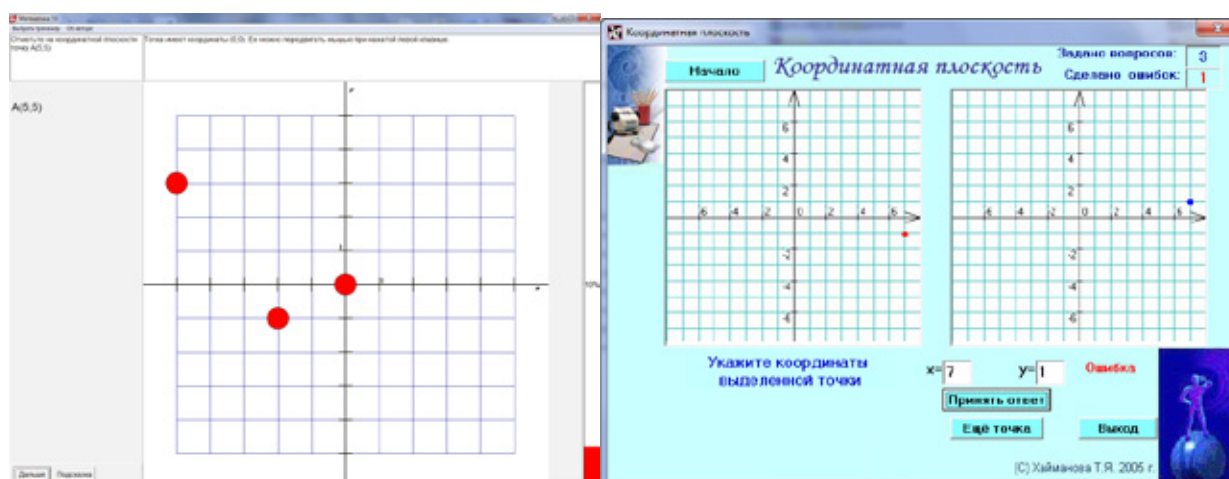
Выполнение индивидуально и коллективно различного рода устных и письменных заданий обобщающего и систематизирующего характера, вырабатывающих обобщенные умения, формирующих обобщенно — понятийные знания, на основе обобщения фактов, явлений	— развивать самостоятельность мышления, развивать внимание и память. Установление правильности и осознанности усвоения нового учебного материала; выявление пробелов и неверных представлений их коррекция. учить детей, опираясь на полученные знания, самостоятельно работать	— формирование самообразовательной компетентности — формирование познавательной компетентности — формирование информационной компетентности	<b>Ход этапа</b> <b>См. Таблица 1</b>	Учатся связывать информацию из разных источников в единое целое. Выполняют задания самостоятельно, используя записи в тетради, опорный конспект (владение навыками работы с различными источниками информации), учебник и ЭСО	Обработка (упорядочение) информации Обработка (анализ и обобщение) информации Сбор, поиск и получение информации
Проверка выполнения работ, корректировка (при необходимости).	Выявление качества и уровня овладения знаниями и способами действий, обеспечение их коррекции.	— формирование самообразовательной, — информационной компетентности	— проверяет, как учащиеся справились с работой, — просит проанализировать свою работу (что далось легко, что забыли, чего не знали), дать ей оценку.	слушают учителя, делают выводы и обобщения, дают оценку своим ЗУН, отстаивать своё мнение по полученным результатам.	Обработка информации, полученной из учебных материалов
Формирование выводов по изученному материалу. Оценка результатов урока. Задание на дом (не всегда).	проверить усвоение материала урока, формировать умение подбирать примеры. Сообщить ДЗ.	— формирование самообразовательной компетентности — формирование информационной компетентности	— подводит итоги работы учащихся — выставляет всем оценки, даёт оценку каждому, комментируя её, особенно для слабых учащихся.	Концентрация внимания. Осмысление информации, полученной от учителя.	Обработка (умение выделять главную мысль) информации

## Раздаточный материал для учащихся

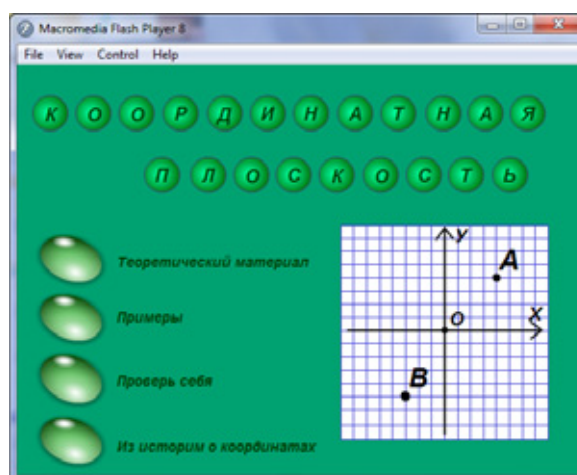
1 группа	2 группа	3 группа
 10 мин	 Карточка «Нарисуй картинку по координатам»	

	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Найдите расстояние от точки А с координатами (6, 8) до оси абсцисс.</li> <li>2. Найдите расстояние от точки С с координатами (6, 8) до оси ординат.</li> <li>3. Найдите расстояние от точки В с координатами (0, 8) до начала координат.</li> <li>4. Найдите абсциссу точки, симметричной точке А (6, 8) относительно оси Оу.</li> <li>5. Найдите ординату точки, симметричной точке А (6, 8) относительно оси Ох.</li> <li>6. Найдите абсциссу точки, симметричной точке А (6, 8) относительно начала координат.</li> <li>7. Найдите ординату точки, симметричной точке А (6, 8) относительно начала координат.</li> </ol>				<p>Определяем координаты с учителем</p>
	<p>Карточки «Найди координаты точек рисунка»»</p>		<ol style="list-style-type: none"> <li>1. определение координат данных точек</li> <li>2. определение координат параллельных отрезков</li> <li>3. определение координат перпендикулярных друг другу отрезков</li> <li>4. Определение точек, расположенных в 1, 2, 3, 4 четверти</li> </ol>		

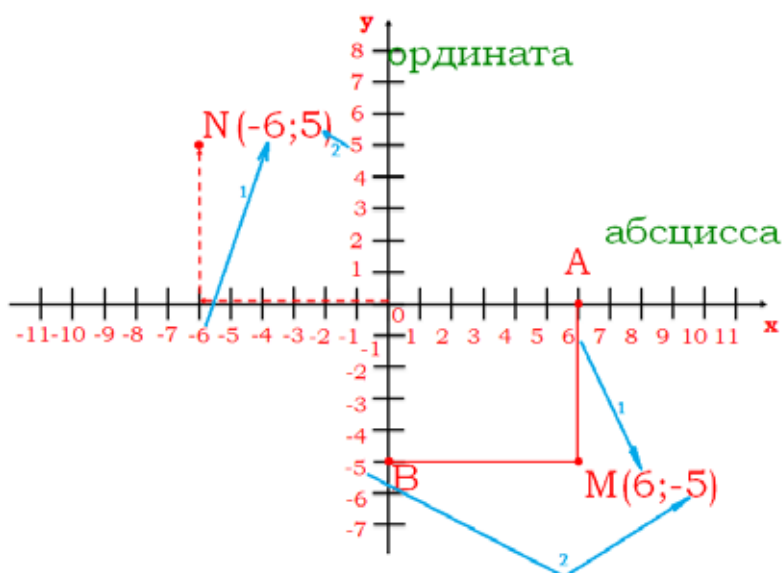
Программа – тренажёр «Математика» Программа «Координатная плоскость»



Программа «Координатная плоскость» Интерактивная программа с теоретическим материалом



Опорный конспект



## Влияние некоторых сайтов интернета на сознание молодежи

Усманова Зебо Бахтиёровна, аспирант  
Узбекский НИИ педагогических наук (г. Ташкент)

В статье освещена проблема использования виртуальной сети молодежью в современных условиях, приведены данные о компьютеризации и внедрении информационно-коммуникационных технологий в систему образования в Узбекистане, проанализировано воздействие некоторых сайтов интернета на сознание молодежи.

**Ключевые слова:** информационно-коммуникационные технологии, образовательная система, сайт, глобализация общества, пользователь интернета, воздействие, сознание, виртуальный мир.

За годы независимости в нашей республике проделана значительная работа по развитию современных информационных средств связи. Активное внедрение компьютерных технологий в учебный процесс привело к позитивным

изменениям в системе образования, в результате чего были модернизированы не только структура образовательной системы, методология и технология учебно-воспитательного процесса, но и стратегические направ-

ления образовательной политики. За короткий срок были созданы условия для социально-экономического развития страны в направлении полной информатизации всех сфер экономики и общества. Избранная стратегия позволила республике интегрироваться в мировое экономическое сообщество в качестве его равноправного партнера.

В Республике Узбекистан был принят Указ Президента от 30 мая 2002 года «О дальнейшем развитии компьютеризации и внедрении информационно-коммуникационных технологий». В соответствии с названным указом были определены новые задачи перед системой образования.

Во исполнение Указа Президента было принято постановление Кабинета Министров Республики Узбекистан (6 июня того же года) «О мерах по совершенствованию компьютеризации и внедрению информационных технологий», на основании которого была разработана и утверждена «Программа компьютеризации и совершенствования информационно-коммуникационных технологий на 2002–2010 годы».

Задача совершенствования информационно-коммуникационных технологий в современных условиях глобализации общества становится приоритетной не только потому, что развитие информационных технологий — это важный фактор социально-экономического прогресса государства, но и потому, что информатизация общества оказывает серьёзное влияние на воспитание молодого поколения. Следовательно, время выдвигает перед учителями и воспитателями новые требования — поднять учебно-воспитательный процесс на более высокий уровень.

В этой связи следует обратить особое внимание на использование новых педагогических технологий, интерактивных методов, посредством которых можно достигнуть эффективности в воспитании духовного зрелого и физически здорового молодого поколения.

За последние 10–15 лет значительно возросло число пользователей глобальной сети. Виртуальный мир не подчиняется каким-либо законам. Трудно сегодня встретить человека, который бы ни разу не воспользовался электронным адресом, начинающимся с тройного дабля (WWW).

«Best Education Sites» («Самые лучшие образовательные сайты») разместил анимационные таблицы, отражающие динамику «посещения» интернета за последние 10 лет. Так, если в 2002 году зарегистрировано 569 миллионов пользователей (что составляло 9,1 % всего населения планеты), то в 2012 году эта цифра достигла 2,27 миллиардов (или 33 % от общего количества жителей Земли).

10 лет назад в среднем на человека приходилось 46 минут посещения Интернета, в настоящее время этот показатель вырос до 4 часов. На общих веб-сайтах в 2002 году было зарегистрировано 3 миллиона пользователей, в 2012 году — 555 миллионов.

Интернет в современной жизни становится таким же

необходимым, как вода, поскольку его использование делает возможным облегчение очень многих сторон жизни (в науке, производстве, быту и т.д.). В виртуальной системе компьютеры связаны друг с другом через сервер TCP/IP (Transmission Control Protocol / Internet Protocol).

Его аудиторию в основном составляет молодежь (то есть учащиеся и студенты). Сейчас эта сеть охватывает не только города, но и отдаленные кишлаки и посёлки нашей республики. Сегодняшние ученики коренным образом отличаются от тех, что были 10–15 лет назад. Благодаря интернету молодежь получает разнообразную информацию по многим направлениям. К сожалению, определенная часть молодых людей обращается к сайтам, которые оказывают негативное воздействие на их сознание.

В Республике создан сайт «ZiyoNET», через который обучающиеся могут получать различную информацию. В стране действуют 9763 общеобразовательные школы, 9403 из них подключены к информационной образовательной сети. Преимущество сайта «ZiyoNET» состоит в том, что учащиеся могут запросить через него необходимые учебники и пособия, педагоги и другие пользователи найти инструктивные и нормативные документы, информацию в области образования.

Сдающие вступительные экзамены в колледжи, лицеи также обращаются в сайт для получения консультаций. Кроме того, учащиеся могут просмотреть страницы о библиотеках, известных деятелях в сфере образования, проводимых мероприятиях, учебных заведениях; для юных пользователей на сайте размещены игры, детские книги и т.д. Информация на сайте соответствует возрастным особенностям и уровню восприятия учащихся.

Особенность виртуальной сети, по сравнению с другими коммуникационными системами, состоит в том, что она функционирует в автономных, не зависимых от центра условиях. В результате её деятельность не подлежит контролю со стороны государственных или других организаций. Поэтому на сегодняшний день для этого вида паутины не существует определённых правил и установок.

По этой причине в глобальной сети всё больше распространяются сайты с материалами сомнительного и неприемлемого содержания. В данной системе можно встретить миллиарды страниц, которые не способствуют формированию хороших мыслей и добрых чувств у пользователей.

В настоящее время в Узбекистане глобальная сеть достаточно широко распространена. Подростки и молодежь в махаллях в компьютерных клубах в основном занимаются различными играми. Не только в Узбекистане, но и в других странах для несовершеннолетней молодежи в часы посещения интернета предоставлены сайты для игр в режиме онлайн, рассматривания различных картин, прослушивания музыки и т.д. Дома подростки должны пользоваться интернетом под наблюдением родителей, так как каждая информация в виртуальном мире очень сильно воздействует на неокрепшее сознание подростков. По-



скольку очень трудно управлять содержанием сайтов интернета, требуется «дисциплинировать» его пользователей. Необходимо создавать специальные сайты для молодежной аудитории.

Например, для маленьких детей (дошкольный и младший школьный возраст) существуют специальные компьютерные программы, в которых запрещается использовать сюжеты агрессивного характера (изображение крови, убийства и др.), а также нецензурные слова и выражения, безнравственные сцены. В нашей стране, в частности в столице пользование интернетом среди молодежи считается привычным делом, в компьютерных клубах установлены специальные программы.

Разумеется, виртуальные системы служат и хорошим целям, их можно использовать как богатый источник знаний. В одно время весь мир был озабочен активным размещением в интернете порнографических сайтов, которые отрицательно влияли на молодежь. Религиозные организации категорически выступают против такого вида сети. А в исламских странах ввели запрет на порно-сайты. По статистическим данным, к сожалению, порнографические сайты оказались в числе самых посещаемых. Продукция подобного содержания распространяется традиционными путями, и каждый желающий может свободно получать ей в виртуальной форме. В этом-то и заключается опасность отрицательного воздействия таких сайтов на наших учащихся. Поэтому при обучении культуре пользования интернетом, по возможности, следует рекомендовать учащимся, какие сети использовать, какие сайты посещать. С этой целью, желательно организовать рекомендательный веб-сайт. С другой стороны, сайт, объединяющий учащуюся молодежь, даст им возможность обмениваться между собой мнениями. Например, существует сеть, объединяющая учителей мира (WWW. Leatn.org). Отрицательными сторонами интернета является размещение инструкции по изготовлению взрывчатых веществ, о способах «расслабления» и «облегчения души», сайтов, оскорбительных для каких-либо народов и религий, сайтов с изображением откровенных сцен. Увидевший эти сайты ученик обязательно попытается

повторить увиденное применительно к себе. И такое подражание оставляет негативный след в его мыслях и поведении. Например, молодежь старается одеваться так, как одеваются артисты или певицы, в то же время такое заимствование приводит иногда к извращению вкуса или неумению соблюдать элементарные этические нормы.

Следует подчеркнуть, что пользование учащимися разными видами сети (паутины) обязательно должно находиться под контролем. В противном случае можно получить отрицательный результат от некоторой информации.

Особо следует отметить и такую «услугу» интернета, как анонимная переписка. По утверждению психологов, люди, которые в реальной жизни открыто выражают свои мысли, спокойно входят в контакт с интернетом. Те же, кто не мыслит себе жизни без интернета» (интернет-аддикты), очень замкнуты в реальной жизни и воспринимают только виртуальную жизнь. Кстати, играми в режиме онлайн увлекаются 55 % женщин. То есть, можно сказать, что их внутренние чувства находят отклик в виртуальном мире, под влиянием которого они живут. Опыт показывает, что у подростков на первом месте находятся чувства. Это обстоятельство можно использовать как подходящее виртуальное пространство для выражения их чувств. Например, «Фейсбук», «Одноклассники», «В контакте» пользуются большой популярностью, но не всегда оказывают благотворное влияние на психику подростков.

Учащиеся получают в достаточной степени информацию политико-правового характера и представление о событиях, происходящих в мире. Ложная информация, разумеется, опровергается. Но каково её влияние и каковы могут быть последствия, мы пока четко не представляем. Поэтому пытаемся выяснить, какие изменения произошли в мировоззрении учащихся, какое влияние оказывает информация, полученная из газет или по телевидению, как более достоверная.

В заключение хотелось бы отметить, что если в Узбекистане откроется просветительский добровольный сайт и современная молодежь начнет посещать его и обмениваться проблемами, то он окажет положительное воздействие на формирование их политико-правового сознания.

#### Литература:

1. Ўзбекистон Республикаси Президентининг «Компьютерлаштиришни янада ривожлантириш ва ахборот-коммуникация технологияларини жорий этиш тўғрисида»ги Фармони — Ташкент: 2002 йил 30 май.
2. «2002—2010 йилларда компьютерлаштириш ва ахборот-коммуникацион технологияларни такомиллаштириш дастури» — Ташкент: 2002 йил 6 июнь.
3. Цой М.Н., Джураев Р.Х. Современные технологии совершенствования обучения. Учебно-методическое пособие для учителей. — Ташкент, 2010. — 182 с.
4. Диванова М.С. Алгоритмик метод ёрдамида олий математика ўқитиш самардорлигини ошириш. Дисс. канд. пед. наук. — Ташкент. Ташкентский гос.пед. ун-т им. Низами, 2005.
5. Таълимий мақсад ва миллий кадриятлар уйғунлиги. — Ташкент: «Маърифат», 2012 йил 5 сентябрь.

## Информатизация образования как инновационная педагогическая технология

Хадиева Фарида Ильдусовна, учитель татарского языка и литературы  
МАОУ «СОШ №39» (Вахитовский район, г. Казань)

Информатизация образования в широком смысле — комплекс социально-педагогических преобразований, связанных с насыщением образовательных систем информационной продукцией, средствами и технологией; в узком — внедрение в учреждения системы образования информационных средств, информационной продукции и педагогических технологий, базирующихся на этих средствах.

Образование в данном случае, не утрачивая своей традиционной функции — передачи социального опыта подрастающим поколениям, должно выполнять принципиально новую функцию, а именно создание высокоадаптивной педагогики информационного общества.

В Приоритетном национальном проекте «Образование» отмечается, что на современном этапе модернизации российского образования значительную роль играет реализация приоритетных направлений развития образования. В качестве первой среди этих направлений названа «Дальнейшая информатизация системы образования, создание условий для наращивания информационно — технологической базы образовательных учреждений, роста числа образовательных учреждений, имеющих выход в Интернет, повышения информационных компетенций работников образования, развития современных методов обучения на базе информационных технологий». [Республиканская комплексная целевая программа «Информатизация образования в Республике Татарстан на 2008—2010 годы»].

Поскольку в настоящее время человечество находится в состоянии перехода к информационному типу общества, информатизация образования рассматривается, как необходимое условие развитие современного грамотного члена общества.

Я работаю учителем татарского языка и литературы и в татарских, и в русских группах. На первый план при обучении татарскому языку как неродному выдвигается коммуникативное обучение через диалоговые тексты. Недопустимо только изучение одной грамматики и необходимо соблюдать ситуативно-тематический принцип. То есть искусственно создается ситуация, и ученик свободно общается в рамках ситуации с соседом по парте. Но одной диалоговой речи недостаточно, поэтому я использую презентации на своих уроках, чтобы заинтересовать учеников материалом, который я хочу преподнести им. Таким образом, в легкой, непринужденной форме диалога, сопровождаемые показом слайдов, приобретаются навыки разговорной речи и легче заучиваются, запоминаются новые слова.

В процессе обучения и воспитания подрастающего поколения основным аспектом является интеллектуальный рост учащихся. В настоящее время на уроках детям дается очень большой объем информации, поэтому необхо-

димо интенсифицировать процесс развития. С целью интенсификации обучения, я использую новые технологии. Компьютер перед учащимися и учителями раскрывает новые возможности, позволяет уйти от традиционного обучения, помогает находить новые идеи и решать сложные проблемы. Раскрытию индивидуальных способностей наиболее полно способствует метод проектов. Осваивая этот метод коллективного творчества, учащиеся понижают ответственность за результаты своей работы и важность роли каждого, что и привлекает их к этому методу.

Применение компьютера на уроках татарского языка имеет следующие положительные стороны:

- 1) индивидуализация содержания учебного процесса, быстрое усвоение объемного материала;
- 2) возрастает познавательная активность учащихся;
- 3) учет психологических особенностей детей и объективная оценка знаний;
- 4) меняется характер работы учителя.

На сегодняшний день плохо поставлен вопрос о компьютерной поддержке татарского языка как государственного. Задачи внедрения национальных языков в информационные технологии актуальны. Неудовлетворительным является также состояние татарского сегмента в Интернете, где практически отсутствует татарский компонент. Не выполняются условия паритетности функционирования в компьютерных технологиях обоих государственных языков в условиях двуязычия.

Целью современной политики модернизации образования является обеспечение образовательной успешности в процессе позитивной социализации учащихся в условиях среднего и высшего образования и конкурентоспособности российских выпускников на мировом уровне.

Осмысление опыта, реализации государственной программы информатизации образования в преподавании татарского языка и литературы на протяжении ряда лет позволяет обозначить основные организационно-педагогические условия информатизации воспитательно-образовательного процесса школы:

1. Обеспечение системного подхода к процессу информатизации, его научно-методическое сопровождение. Это означает, что процесс информатизации должен основываться на системном анализе образовательно-воспитательного процесса и осуществляться в тесной интеграции науки и практики.

2. Интеграция новых информационных технологий с современными образовательными технологиями. Опыт освоения методов и приёмов организации проектной деятельности учащихся на уроках татарского языка и литературы, технологии развития критического мышления и других современных образовательных технологий подтверждает, что

информационные технологии обогащают практику их применения, способствуя качественным изменениям личности учителя и ученика, повышению её активности в процессе изучения языка и культуры татарского народа в зависимости от учебных целей и учебных ситуаций.

3. Необходимость создания системы мониторинга эффективности процесса информатизации в преподавании неродного языка. При оценке эффективности информатизации образовательного процесса должны анализироваться целевые, содержательные, деятельностные, организационные, технологические и временные характеристики обученности учащегося татарскому языку и литературе.

Подводя итог сказанному, следует отметить, что обеспечение организационно-педагогических условий информатизации в преподавании татарского языка и литературы носит этический характер. Если школа думает о качестве поликультурного образования, то администрация и педагогический коллектив непременно будут осваивать новые эффективные технологии, решать задачу обогащения образовательной среды.

Используя следующие виды работ с применением информационно-компьютерных технологий:

I. Работа со схемами. При подготовке к уроку составляю презентацию со схемами, но только их основы, которые учащиеся заполняют с помощью интерактивной доски. Презентацию можно использовать несколько раз: при объяснении нового материала, при закреплении и для контроля знаний.

II. Работа с текстами. С помощью презентаций очень удобно проверять словарный диктант, проверочный диктант или списывание. Для этого на одном слайде появляется текст с пропущенными буквами или с допущенными ошибками. После выполнения работы учащиеся обмениваются тетрадями и проверяют работу друг — друга по следующему слайду, где другим цветом выделены вставленные или исправленные орфограммы. Учащиеся сразу выставляют оценки по критериям, данным на третьем слайде. Данный вид работы удобен тем, что учащиеся сразу видят свои ошибки, исправляют их и получают оценку за знания.

III. Презентации учащихся.

IV. Проектная технология. Проектная деятельность и ролевые игры особенно эффективны для развития самостоятельности и креативности учеников. На моих уроках

дети выполняют следующие виды проектов:

1. Реферативные — учащиеся пишут рефераты по темам: «Традиции и обычаи», «Праздники», «Профессии».

2. Конструктивно-практические проекты: делают коллаж, ведут дневник наблюдения погоды, дневники просмотра телепередач.

3. Игровые ролевые проекты: разыгрывают игры, ставят постановки по текстам сказок, материалам учебника, рекомендованного для домашнего чтения, например: «Шүрәле мажаралары» («Приключения Шүрәле»). Так как именно этот герой сказки Габдуллы Тукая является основным героем учебно-методического комплекса под авторством Р.З.Хайдаровой, который включает в себя учебник, диск с мультфильмами, рабочие тетради и тетради с контрольно-измерительными материалами.

4. Информационные и исследовательские проекты, например: «Биләр» («Биларск»), «Татар язучылары» («Татарские писатели»), «Казан Кремле» («Казанский Кремль»).

5. Издательские проекты: например, «Шәжәрә» («Родословные»).

На уроках использую элементы интерактивных технологий в виде дидактических игр: «снежный ком», «отгадай героя», «отгадай слово», игра-пантомима «в магазине», «лото», «продолжи рассказ», исправь ошибку, уроки-игры, ролевые игры, взаимоконтроль и самоконтроль.

Практически к каждому разделу учебника и к каждой теме программы по татарскому языку можно подобрать материал на Интернет ресурсе. Использование электронных учебных пособий и Интернет-ресурсов позволяет повысить качество обучения, сделать его динамичным, решать несколько задач — наглядность, доступность, индивидуальность, контроль, самостоятельность.

Я разработала и провела открытые занятия с использованием электронных учебников во 2 классе по теме «Ашамлыклар» («Продукты»), в 4 классе по теме «Тәмле телле булайык» («Давайте будем вежливы»).

На уроках используются программы Microsoft Office: приложения Word, Power Point; Excel; Adobe Reader; Smart Board.

Наличие цифровых образовательных ресурсов по предмету:

Электронные учебники	1. «Увлекательный татарский язык» для 1–7 классов 2. <a href="http://zenin.audgard.ru/8611/elektronniy-uchebnik-po-tatarskomu-yaziku.php">http://zenin.audgard.ru/8611/elektronniy-uchebnik-po-tatarskomu-yaziku.php</a>
База ЦОР, сформированная в кабинете татарского языка	1. Планы открытых уроков 2. Внеклассные мероприятия 3. Демонстрационные варианты ЕГЭ и ГИА-9 4. Электронные учебные модули 5. Презентации 6. Smart Board Smart-Notebook
Список, используемых образовательных Интернет-ресурсов	1. <a href="http://www.schoolotzyv.ru/plani-urokov?cat_c=41&amp;start=620">http://www.schoolotzyv.ru/plani-urokov?cat_c=41&amp;start=620</a> 2. <a href="http://pedsovet.org/component/option,com_mtree/task,viewlink/link_id,37728/Itemid,118/">http://pedsovet.org/component/option,com_mtree/task,viewlink/link_id,37728/Itemid,118/</a>

*Литература:*

1. Республиканская комплексная целевая программа «Информатизация образования в Республике Татарстан на 2008–2010 годы».
2. Постановление Кабинета Министров Республики Татарстан «О ходе реализации приоритетного национального проекта «Образование» в Республике Татарстан» № 617 от 11.12.2006 г.
3. Матрос Д.Ш. Управление качеством образования на основе новых информационных технологий и образовательного мониторинга. — М.: Педагогическое общество России, 1999.
4. Гин А.А. Приёмы педагогической техники: Свобода выбора.
5. Открытость. Деятельность. Обратная связь. Идеальность: Пособие для учителя. — 5-е изд. — М.: Вита — Пресс, 2003.

## 14. СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА

### Показатели профессиональной компетентности личности и деятельности социальных работников

Касаркина Елена Николаевна, кандидат социологических наук, доцент;

Ветчинникова Евгения Викторовна, студент;

Еремина Юлия Сергеевна, студент

Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарева (г. Саранск)

Становление системы подготовки и переподготовки специалистов по социальной работе началось с решения Коллегии Комитета по делам семьи и демографической политике при Совете Министров РСФСР по делам науки и высшей школы от 13 мая 1991 г. № 18–1/6 «Об организации подготовки кадров специалистов по социальной работе в вузах РСФСР» и приказом Государственного Комитета СССР по кадровому образованию от 7 июля 1991 г. № 376 «Об открытии специальности «Социальная работа».

В настоящее время «Социальная работа» является легитимной, узаконенной профессией, признанной государством и обществом, о чем свидетельствует Указ Президента Российской Федерации от 27.10.2000 г. о введении «Дня социального работника», который ежегодно отмечается 8 июня.

Профессиональная компетентность социального работника — это понятие, представляющее в синтаксическом плане сложное словосочетание. Проблема в том, что в науке отмечается разброс мнений относительно понятия профессиональная компетентность в социальной работе. Анализ проблемы профессиональной компетентности в социальной работе необходимо начать с характеристики ряда понятий.

*Компетентность* (от лат. *competentia*) — 1) круг полномочий какого — либо органа или должностного лица; 2) круг вопросов, в которых данное лицо обладает познаниями, опытом.

*Профессиональная компетентность* — это уровень развития основных профессиональных составляющих — знаний и умений, благодаря чему достигается высокий уровень продуктивной деятельности [2, с. 214–215].

Федеральный государственный стандарт высшего профессионального образования третьего поколения по направлению «Социальная работа» отмечает, что *социальная работа* — «это не только система мер по оказанию помощи людям, находящимся в трудной жизненной ситуации но и деятельность характеризующаяся на международном и всероссийском общегосударственном уровне в качестве средства, системы мер по осуществлению со-

циальных изменений и обеспечению социального благополучия человека и общества в целом, отдельных людей, личности, сообществ».

В стандарте отмечено, что результаты обучения — это усвоенные знания, умения, навыки и освоенные компетенции. Под компетенциями понимается способность применять знания, умения, навыки и личностные качества для успешной деятельности в определенной области.

Еще в 1915 году ученым А. Флекснером был предложен список *атрибутов профессиональной компетентности социального работника*: вовлеченность в интеллектуальную деятельность, предполагающую индивидуальную ответственность; привлечение науки и обучения в практических целях; применение знания технологий; самоорганизация; альтруистическая мотивация; наличие профессионального самосознания [3, с. 89].

Сегодня выпускник по специальности и/или направлению «Социальная работа» согласно Федеральному государственному стандарту высшего профессионального образования третьего поколения по направлению «Социальная работа» должен обладать рядом компетенций, среди них:

а) *общекультурные компетенции* (культура мышления; способность к обобщению, анализу, восприятию информации, логике и аргументации собственной речи; умение сотрудничать, находить решения в нестандартных ситуациях и быть готовым нести за них ответственность; знать нормативные правовые документы своей деятельности; стремиться к саморазвитию, повышению квалификации и мастерства; способность работать с информацией в глобальных компьютерных сетях; владеть одним из иностранных языков и другие);

б) *профессиональные компетенции* (способность самостоятельно приобретать с помощью информационных технологий и использовать в практической деятельности новые знания и умения; способность на научной основе организовать свой труд, самостоятельно оценить результаты своей деятельности; владеть основными методами, способами и средствами получения, хранения, переработки информации; готовность к разработке и реали-



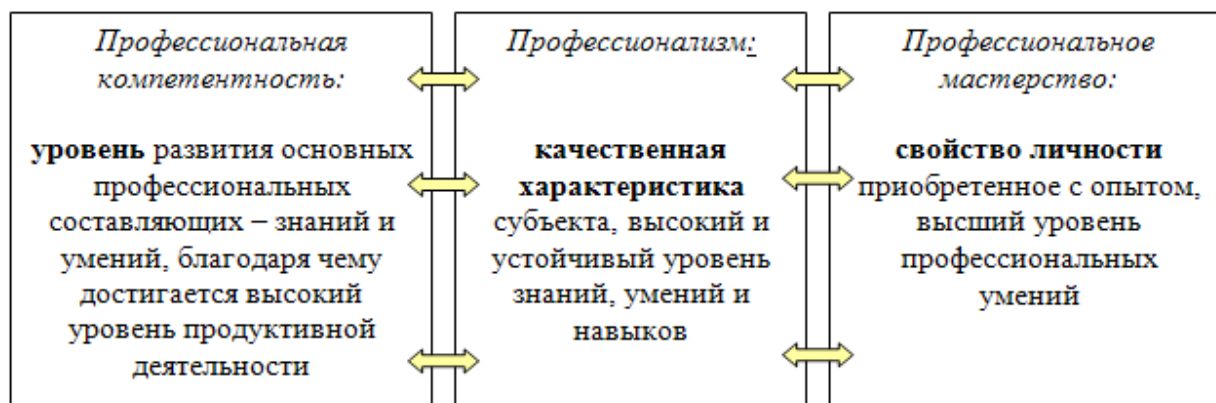


Рис. 1. Взаимосвязь понятий профессиональная компетентность, профессионализм, профессиональной мастерство в социальной работе

зации социальных технологий, учитывающих особенности современного сочетания глобального, национального и регионального, специфику социокультурного развития общества; готовность к предупреждению и профилактике личной профессиональной деформации, профессиональной усталости, профессионального «выгорания»; готовность соблюдать профессионально-этические требования в процессе осуществления профессиональной деятельности; способность исследовать особенности культуры социальной жизни, благополучия, поведения в социальной сфере различных национально-этнических и половозрастных, а также социально-классовых групп; способность определять научную и практическую ценность решаемых исследовательских задач в процессе обеспечения социального благополучия; способность разрабатывать предложения по повышению эффективности системы мотивации труда специалистов учреждений социальной защиты населения, анализировать и разрабатывать предложения по повышению эффективности системы контроля их деятельности и другие).

Многообразие профессиональных компетенций социального работника во многом обусловлена областью профессиональной деятельности включающей: государственную службу занятости; государственную службу медико-социальной экспертизы; миграционную службу; МЧС; пенитенциарную систему; предприятия, фирмы (государственные, частные, общественные, а также промышленные и сельскохозяйственные); ритуальную службу; силовые структуры; систему здравоохранения; систему культуры; систему образования; систему пенсионного обеспечения; систему социального обслуживания; систему социального страхования; систему социальной защиты; систему государственного управления; систему управления в сфере «третьего сектора» и социально-ориентированного бизнеса.

На наш взгляд понятия профессиональная компетентность, профессионализм, профессиональной мастерство в социальной работе тесно взаимосвязаны, это некие три блока — один является следствием другого.

Процесс профессионального развития социального работника представляется как постепенное приобретение профессионально значимых характеристик, овладение профессиональными знаниями и умениями, ролевыми функциями. Неслучайно в Федеральном законе «Об основах социального обслуживания населения в Российской Федерации (1995 г.) в ст. 25 подчеркивается: «Эффективность деятельности социальных служб обеспечивают специалисты, имеющие профессиональное образование, соответствующее требованиям и характеру выполняемой работы, опыт работы в области социального обслуживания и склонные по своим личным качествам к оказанию социальных услуг».

Профессионализм работников социальных служб проявляется в конкретной деятельности. Это мастерство, несомненно, не одинаково по своему уровню у разных специалистов.

Работники социальных служб, имеющие высокий уровень профессионализма, хорошо осознают важность теоретической подготовки, знания теории и методики социальной работы, социального обслуживания и постоянно пополняют знания. Стремятся посещать все организуемые для них курсы, семинары, конференции, консультации, обмен опытом, другие формы обучения. Постоянно занимаются самообразованием: читают методические журналы и литературу, пользуются материалами методических кабинетов. Испытывают потребность встречаться с другими специалистами, обсуждать успехи и неудачи в деятельности, наблюдать за тем, как коллеги осуществляют оказание социальных услуг, как они общаются с клиентами и партнерами, анализируют свои наблюдения. Понимают важность работы над собой, стремятся к постоянному самосовершенствованию. У таких специалистов развита потребность все делать на совесть, они стремятся продумывать содержание будущей профессиональной деятельности, собственные шаги, их последствия для решения социальных проблем клиентов. Желание добиться лучших результатов имеет здоровую основу, не связано с честолюбивыми мотивами, жадной личного «первенства».

*Работники социальных служб, имеющие средний уровень профессионализма*, не видят особого смысла в овладении теорией и методикой социальной работы, так как уверены, что и без этого можно добиться успеха. На обучающие мероприятия приходят, в основном «под давлением» руководителей. С энтузиазмом воспринимают лишь материалы, имеющие узкоприкладную направленность. Самообразованием практически не занимаются, читают лишь то, что настойчиво требуют прямые руководители. Наблюдения за практикой коллег с целью заимствования интересных технологий и приемов не ведут. Корректировкой личностных качеств для более успешного выполнения своих обязанностей занимаются изредка, под давлением обстоятельств. Стремление к высоким результатам в работе выражено неярко. Серьезные усилия они прикладывают только в ситуациях, когда успех сопряжен с удовлетворением личных амбиций либо с ожиданием поощрения, желания «быть замеченными».

*Работники социальных служб, имеющие низкий*

*уровень профессионализма*, слабая теоретическая и практическая подготовка. Отдают предпочтения прикладным умениям, теоретические знания не относят к числу важных. Обучения в рамках повышения квалификации избегают, активны только на некоторых практических занятиях. Самообразованием по вопросам теории и методики социальной работы не занимаются. Наблюдение за работой опытных коллег не ведут. Совершенствованием качеств личности, необходимых для успешной работы с клиентами, не занимаются. Профессиональные умения, обеспечивающие успех деятельности, развиты плохо. В процессе оказания отдельных социальных услуг могут достигать определенного эффекта, но не всегда способны фиксировать, то есть закреплять его. Внутренне удовлетворение от собственной деятельности испытывают редко, рады лишь публичной похвале [1, 90–92].

На наш взгляд можно выделить ряд показателей уровней профессиональной компетентности в практике социальной работы

Показатели профессиональной компетентности в практике социальной работы	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
<i>Отношение к профессии</i>	Положительное	Скорее положительное, чем отрицательное	Больше негативное, безразличное
<i>Предпосылки выбора профессии</i>	Призвание и потребность помогать людям	Осознанный выбор	Случайный неосознанный выбор
<i>Желание вновь выбрать эту профессию</i>	Присутствует	Возможно	Отсутствует
<i>Представление о профессии в начальный период работы</i>	Профессия связана с требующих сострадания людьми, требует много знаний и умений	Профессия связана с нуждающимися и маргинальными слоями населения	Профессия рутинная, малооплачиваемая, не престижная
<i>Желание работать по другой специальности</i>	Отсутствует, профессия рассматривается как призвание	Допускается выбор смежной профессии	Выбор другой профессии не обязателен
<i>Отношение к повышению квалификации</i>	Положительное	Скорее положительное, чем отрицательное,	Безразличное, чаще отрицательное
<i>Мотивы повышения квалификации</i>	Возможность получить новые знания, умения, навыки, более эффективно помогать нуждающимся	Материальная стимуляция; Повышение по карьерной лестнице;	Отсутствуют, допускается материальное стимулирование
<i>Качество профессиональных знаний</i>	Междисциплинарные Системные Научные Практические	Научные Практические	Практические
<i>Самообразование</i>	Понимают важность работы над собой, стремятся к самосовершенствованию, самообразованию читают научную и методическую литературу.	Практически не занимаются, читают лишь то, что настойчиво требуют прямые руководители. Корректировкой личностных качеств занимаются под давлением	Самообразованием не занимаются. Совершенствованием качеств личности, необходимых для успешной работы с клиентами, не занимаются.

К показателям профессионализма в социальной работе следует также отнести: знание теории, технологии, методологии и практики социальной работы; систематическое

повышение квалификации, самообразование, научно-исследовательская деятельность; потребность ставить на первое место состояние и нужды клиента, а не личные

проблемы; положительное отношение к профессии, профессиональное призвание; продуктивность профессиональной деятельности, реальные практические примеры положительного решения трудных жизненных ситуаций клиента; коммуникабельность, умение устанавливать контакты с коллегами и клиентами; наличие положительных духовно-нравственных качеств необходимых в профессии социальная работа.

Проблема профессиональной компетентности далеко не простая как в социальном, так и научном, прикладном аспектах. В настоящий момент нет общепринятого определения понятия «профессиональная компетентность в

социальной работе». Напротив отмечается большой разброс мнений и подходов. Нередко понятие профессиональная компетентность соотносится с понятиями профессионализм и профессиональное мастерство. Тем не менее, личностные, психологические, профессиональные особенности социальных работников выступают одним из важнейших факторов успешности социальной работы, а через нее успешности проводимой социальной политики. Профессиональная компетентность социальных работников выступает важным фактором успешного разрешения возникших социальных противоречий и их превенции, гармонизации социальных отношений.

#### *Литература:*

1. Панов А.М. Об уровнях профессионального мастерства работников социальных служб / А.М. Панов // Профессиональное мастерство работников социальных служб: Материалы II Национальной конференции ассоциации работников социальных служб / сост. и отв. ред. А.М. Панов, Л.В. Топчий, Э.А. Манукян. — М.: Социальная работа, 1998. — С. 83—99.
2. Социальная работа: Введение в профессиональную деятельность: учебное пособие / Отв. ред. проф. А.А. Козлов. — М., 2005.
3. Ярская-Смирнова, Е.Р. Профессионализация социальной работы в России / Е.Р. Ярская-Смирнова // Социс. — 2001. — № 5. — С. 71—89.

*Научное издание*

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ (II)

Международная заочная научная конференция  
г. Санкт-Петербург, ноябрь 2012 г.

*Материалы печатаются в авторской редакции*

Дизайн обложки: *Е.А. Шишков*

Верстка: *П.Я. Бурьянов*

Подписано в печать 24.11.2012. Формат 60х90 <sup>1</sup>/<sub>8</sub>.  
Гарнитура «Литературная». Бумага офсетная.  
Усл. печ. л. 26,33. Уч.-изд. л. 18,34. Тираж 300 экз.

Отпечатано в типографии издательско-полиграфической фирмы «Реноме»  
192007, г. Санкт-Петербург, наб. Обводного канала, 40